

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARILENE GABRIEL DALLA CORTE

**O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE QUALIDADE  
DO PEDAGOGO**

Porto Alegre

2010

MARILENE GABRIEL DALLA CORTE

**O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE QUALIDADE  
DO PEDAGOGO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2010

2011 Marilene Gabriel Dalla Corte

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

D144e

Dalla Corte, Marilene Gabriel

O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo / orientação por Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini. – Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. 315p.

1. Pedagogia 2. Estágio Curricular 3. Formação de professores I. Morosini, Marília Costa II. Título

CDU 371.133

# **O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE QUALIDADE DO PEDAGOGO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 13 de janeiro de 2011.

## **BANCA EXAMINADORA:**

Profª Drª Marília Costa Morosini – PUCRS

---

Profª Drª Adriana Menelli de Oliveira – IPA

---

Profª Drª Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS

---

Profª Drª Maristela Pedrini – UCS

---

Profª Drª Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM / UNIFRA

---

*Dedico esta tese aos meus Pais, ao meu Marido e ao meu Filho,  
vigilantes e companheiros inseparáveis na minha trajetória pessoal e profissional.*

## **AGRADECIMENTOS**

Não posso deixar de reconhecer que o esforço e a concretude deste trabalho tem a colaboração de professores, familiares, amigos e colegas, aos quais procuro simbolicamente expressar minha gratidão:

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini* – não só pela receptividade, orientações e conhecimentos socializados, como pelo incentivo, parceria e confiança.

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Maria de Aguiar Isaia, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Pedrini e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Menelli de Oliveira* – pelo carinho e disponibilidade em aceitarem participar da Banca Examinadora desta tese nesse momento importante de minha trajetória profissional.

*Meu esposo Ivonei Dalla Corte e meu filho Andres Gabriel Dalla Corte* – pelo ato de amor expresso em constante estímulo, apoio e compreensão em todos os momentos da consecução deste trabalho.

*Meus pais, Valdir Santiago Gindri Gabriel e Maria Madalena Prestes Gabriel* – um agradecimento muito especial por me fazerem acreditar que o conhecimento é um bem inigualável e que só é conquistado por esforço próprio. Certamente esta tese nos uniu mais!

*Gestora, Professoras Supervisoras e Estagiárias do curso de Pedagogia da UFSM* – sujeitos da pesquisa que aceitaram contribuir na proposta desse trabalho e, portanto, foram parceiras com suas percepções, concepções e relatos relacionados ao estágio.

*Centro Universitário Franciscano / UNIFRA* – pelo apoio institucional nos momentos de afastamento e desenvolvimento desta pesquisa.

*Amigos e Colegas de profissão* – pelo auxílio e envolvimento, direto ou indireto, na construção deste trabalho.

*Crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo: é uma necessidade interna. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e está buscando-o o tempo todo e das mais variadas maneiras, a fim de poder identificar-se na identificação de suas potencialidades.*

*No entanto, é só ao longo do viver que estas potencialidades se dão a conhecer [...]. Então é preciso viver para poder criar. Cabe repeti-lo: “Não há atalhos para a vida” – e tampouco os há para a criação.*

*Somente nos encontros com a vida, nas experiências concretas e nas conquistas de maturidade, poderemos saber quem é a pessoa e quais os reais contornos do seu potencial criador.*

*(OSTROWER, 1999, p. 6)*

## RESUMO

Esse estudo insere-se na linha de pesquisa “Ensino e Educação de Professores”, do PPGEdU/PUCRS, e faz parte do conjunto de trabalhos e pesquisas produzidos no CEES – Centro de Estudos em Educação Superior/PUCRS. Tem por objetivo verificar as contribuições do estágio curricular à formação de qualidade do pedagogo; verificar e analisar a organização do Curso de Pedagogia, de uma Universidade pública com relação ao estágio curricular e seus marcos regulatórios; conhecer a avaliação da comunidade acadêmica (coordenação, professores orientadores e alunos estagiários), do curso de Pedagogia, quanto aos processos formativos do estágio e suas relações com a qualidade da formação nesse curso; analisar e propor indicadores para a qualidade do estágio curricular como processo formativo no curso de Pedagogia. Para tanto, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública, em que os sujeitos pesquisados constituíram-se pelo universo de representatividade de uma gestora, três professoras supervisoras de estágio e dezessete alunas estagiárias do curso. Os aportes teóricos ancoram-se, principalmente, em autores como: Aranha (2006), Morosini (2001; 2003; 2004; 2005; 2006; 2008; 2009), Morosini e Rossato (2006), Isaía e Bolzan (2008; 2009), Juliatto (2005), Libâneo (2000, 2006), Lima (2004), Morin (1998; 2000), Piconez (1994), Pimenta (1994; 2002), Pimenta e Lima (2004), Scheibe (2008), Silva (2003), Tardif (2000, 2002). A análise dos dados referenda a seguinte tese: “o estágio curricular do curso de Pedagogia repercute na formação de qualidade do pedagogo e está relacionado às políticas educacionais, à organização curricular e à cultura organizacional do curso, assim como às concepções e práticas dos professores formadores e dos futuros professores”. Sendo assim, esse estudo desvela dimensões e indicadores de qualidade, os quais sinalizam para que o estágio curricular transcenda a proposição de momento de prática na dinâmica curricular do curso de Pedagogia e avance da concepção de momento final ou de culminância de um curso de graduação. Entre as dimensões encontradas, destacam-se: entrecruzamento teoria e prática; sólido repertório de saberes; protagonismo docente e discente; interdependência institucional; interlocução ensino, pesquisa e extensão; cultura organizacional do curso articulada aos tempos e estratégias formativas. De maneira geral, conclui-se que do prisma que se olha e do enfoque e abordagem que se tem ou se quer ou adotar nos processos formativos na educação superior, o estágio repercutirá ou não na qualidade da formação dos futuros pedagogos, porém, pode constituir-se e consolidar-se como amplo mecanismo investigativo e reflexivo de ir e vir na profissão professor ao longo do curso, com carga horária apropriada ao tempo de percepção, maturação e reflexividade, o que subentende fluência, dinâmica e mobilização de saberes e fazeres dos professores formadores, dos futuros professores, assim como dos professores em serviço no campo de estágio.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular. Qualidade. Pedagogia. Formação de Professores. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This study is part of the research line "Teaching and Teacher Education," the PPGEDU / PUCRS, and part of the body of work and research produced in CEES - Centre for Studies in Higher Education / PUCRS. Aims to verify the contributions of the curricular for training of teacher quality, verify and analyze the organization of the Education Course, a public university in relation to their curricular and regulatory frameworks, to know the assessment of the academic community (coordination, teachers guiding students and trainees), the Faculty of Education, regarding the formation processes of the stage and their relations with the quality of training in this course, analyze and propose indicators for the quality of the curricular and training process in the Faculty of Education. For this, it is a qualitative research approach through a case study of the course of education of a public university, where research subjects were constituted by the universe of representation of a manager, three teachers supervising probation seventeen students and trainees of the course. The theoretical base is anchored primarily on authors such as: Spider (2006) and Morosini (2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009), Morosini and Rossato (2006), Isaia and Bolzan (2008, 2009), Juliatto (2005), Lebanon (2000, 2006), Lima (2004), Morin (1998, 2000), Piconez (1994), Pepper (1994, 2002), Pepper and Lee (2004), Scheibe (2008), Silva (2003), Tardif (2000, 2002). Data analysis ratifies the following thesis: "the probation of the pedagogy course affects the quality of teacher training and is related to educational policies, curriculum and the organizational culture of the course as well as the conceptions and practices of teacher educators and prospective teachers. "Thus, this study reveals size and quality indicators, which indicate that the probation proposition transcends time to practice in the curriculum of the Faculty of Education and advance to the final moment of conception or culmination of an undergraduate course. Among the dimensions found, include: intersection theory and practice; solid repertoire of knowledge, leadership staff and students; institutional interdependence, dialogue teaching, research and extension; organizational culture articulated to travel times and training strategies. In general, it is concluded that the prism that you look and focus and approach that has or whether or adopt in the formative processes in higher education, the stage or not resonate in the quality of training of future educators, however, may constitute and to consolidate itself as a broad investigative and reflective mechanism to come and go at teaching profession throughout the course with a schedule appropriate to the time of awareness, maturity and reflexivity, which implies fluent, dynamic and mobilization of knowledge and practice of teacher educators, future teachers, as well as teachers in service in the training field.

**Keywords:** Stage Curricular. Quality. Pedagogy. Teacher Education. Public Policy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Localização e Imagens da UFSM. Disponível em: < <a href="http://www.ufsm.br">http://www.ufsm.br</a> > .....	149
<b>FIGURAS 2 e 3:</b> Fotografias frontal e lateral do Centro de Educação – UFSM. Disponível em: < <a href="http://www.ufsm.br">http://www.ufsm.br</a> > .....	152
<b>FIGURA 4:</b> Dimensões de Qualidade da Formação do Pedagogo .....	174

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Dimensões de avaliação e critérios de avaliação da qualidade (DAVOK, 2007) .....	66
<b>QUADRO 2:</b> Critérios de desempenho, associados à qualidade, propostos por Sander (1995). Disponível em: < <a href="http://www.bennosander.com/publicacao_detalle.php?cod_texto=21">http://www.bennosander.com/publicacao_detalle.php?cod_texto=21</a> > .....	67
<b>QUADRO 3:</b> Manual de orientações do SINAES (2004) .....	87
<b>QUADRO 4:</b> Manual de orientações do SINAES (2004) .....	91
<b>QUADRO 5:</b> Dados retirados da Portaria nº 808/2010 – MEC referente ao Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia/SINAES .....	97
<b>QUADRO 6:</b> Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Bacharelado (SILVA, 2003) .....	102
<b>QUADRO 7:</b> Grade Curricular do Curso complementar de Didática (SILVA, 2003) .....	103
<b>QUADRO 8:</b> Descrição das disciplinas obrigatórias e optativas do Curso de Pedagogia, regulamentadas no Parecer CFE nº 251/62 .....	103
<b>QUADRO 9:</b> Habilitações regulamentadas para os Cursos de Pedagogia – Parecer CFE nº 252/69 .....	104
<b>QUADRO 10:</b> Currículo do Curso de Pedagogia – Resolução CFE nº 2/69 .....	106
<b>QUADRO 11:</b> Relação das disciplinas cursadas em cada habilitação – Resolução CFE nº 2/69 .....	107
<b>QUADRO 12:</b> Elementos constituintes do Parecer 9/2001 CNE/MEC .....	117
<b>QUADRO 13:</b> Concepções de estágio, conforme Pimenta e Lima (2004) .....	132

<b>QUADRO 14:</b> Indicativos de articulação e dinamização do estágio (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 117) .....	140
<b>QUADRO 15:</b> Indicativos para a organização, a articulação e a consecução do projeto de estágio (PIMENTA E LIMA, 2004) .....	141
<b>QUADRO 16:</b> Matriz Curricular do curso de Pedagogia / UFSM – Sequência Aconselhada. Disponível em: < <a href="http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf">http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf</a> > .....	161
<b>QUADRO 17:</b> Principais marcos regulatórios relacionados à gênese do curso de Pedagogia .....	274
<b>QUADRO 18:</b> Dimensões e indicadores de qualidade relacionados ao estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo .....	286

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Idade dos pesquisados .....	43
<b>TABELA 2:</b> Sexo dos pesquisados .....	44
<b>TABELA 3:</b> Situação dos pesquisados quanto à profissão .....	44
<b>TABELA 4:</b> Tempo de serviço das professoras .....	45
<b>TABELA 5:</b> Participação em pesquisa e/ou extensão .....	45

## SUMÁRIO

<b>1 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORA PEDAGOGA E PROPOSIÇÕES DA PESQUISA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>15</b>
<b>2 SITUANDO A PESQUISA .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 PERCURSO CONSTITUÍDO DA PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
<b>3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E QUALIDADE .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>66</b>
<b>4 O CURSO DE PEDAGOGIA E O ESTÁGIO CURRICULAR .....</b>	<b>101</b>
<b>4.1 GÊNESE DO CURSO DE PEDAGOGIA E RELAÇÕES COM O ESTÁGIO CURRICULAR .....</b>	<b>101</b>
<b>4.2 ESTÁGIO CURRICULAR: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO .....</b>	<b>131</b>
<b>5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS .....</b>	<b>149</b>
<b>5.1 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS .....</b>	<b>149</b>
<b>5.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>152</b>
<b>6 O ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE QUALIDADE DO PEDAGOGO .....</b>	<b>174</b>
<b>6.1 ENTRECruzAMENTO TEORIA E PRÁTICA .....</b>	<b>175</b>
<b>6.2 SÓLIDO REPERTÓRIO DE SABERES .....</b>	<b>186</b>

<b>6.3 PROTAGONISMO DOCENTE E DISCENTE .....</b>	<b>203</b>
<b>6.4 INTERDEPENDÊNCIA INSTITUCIONAL .....</b>	<b>217</b>
<b>6.5 INTERLOCUÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO .....</b>	<b>234</b>
<b>6.6 CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO ARTICULADA AOS TEMPOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS .....</b>	<b>245</b>
<b>CENÁRIOS A [RE]DESENHAR PARA A FORMAÇÃO DE QUALIDADE DO PEDAGOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>263</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>287</b>
<b>APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO COORDENADORA E PROFESSORAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO .....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ESTAGIÁRIO .....</b>	<b>304</b>
<b>APÊNDICE 3: ENTREVISTA COORDENADORA DO CURSO .....</b>	<b>307</b>
<b>APÊNDICE 4: ENTREVISTA SUPERVISORA DE ESTÁGIO .....</b>	<b>308</b>
<b>APÊNDICE 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>310</b>
<b>APÊNDICE 6: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>313</b>

## 1 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORA PEDAGOGA E PROPOSIÇÕES DA PESQUISA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS

*Minha intenção...* na escrita inicial desse trabalho é rememorar os meus processos formativos, entendendo-os como pilares da trajetória de pedagoga. Apenas tenho a certeza de que, ao revisitar o meu repertório de saberes e fazeres, encontrarei significados que me movem e sustentam tanto na dimensão pessoal quanto profissional. Essas dimensões, no meu ponto de vista, se entrelaçam principalmente no momento em que sinto a necessidade de mobilizar saberes para significar o que me constitui e que fazem ser o que sou.

Assim, descortinam-se cenas do que considero momentos essenciais da minha vida para demonstrar o que me baliza e o que me conduziu a esta pesquisa de doutorado.

Ser professora a mais de 20 anos e, sobretudo, olhar para trás e compreender o quanto esse tempo está presente, mesmo que distante, é incrivelmente importante, porque faz com que eu [re]defina o que é ser professora pedagoga, por que sou professora, como fui me constituindo professora, o que compõe meus saberes e fazeres de pedagoga e como os fui conquistando.

Esses, entre tantos questionamentos, é que dão mobilidade aos meus processos formativos, fomentam novas pesquisas e me impulsionam a ir em busca de novos desafios. Assim, resgato um pouco de minha trajetória, com a intencionalidade de significar e aproximar a minha trajetória formativa do problema, dos objetivos e da tese que envolvem os processos investigativos de doutorado.

*Minha infância, longínqua infância: memórias, imagens e histórias...* Tempos de outrora que vão e que vem... Infância, momento em que os fenômenos da docência me despertaram a curiosidade mágica. Talvez esteja perdido lá na infância, mas em essência sei que fui concebida e comecei a vivenciar a profissão docente entre as idas e vindas de minha mãe à Uruguaiana – RS, quando cursava Pedagogia na PUC.

Este sentimento de apego com o ensinar e o aprender sempre me fascinou e é em lembranças tais como as ruas pavimentadas de São Vicente do Sul – RS, nos

desfiles da Semana da Pátria, os quais eu não perdia nenhum e seguia em marcha junto com os alunos do Grupo Escolar Borges do Canto, onde minha mãe era professora alfabetizadora, que me encontro a retomar essa caminhada que nem sei bem onde começou. Sei porque me contaram que com aproximadamente três anos eu fugia de casa e ia à escola na esquina de casa, para assistir aula junto com os alunos de minha mãe. Se ela descuidasse eu virava a professora!

Foi lá na infância que aprendi o valor da família, aprendi que existem regras na vida; que as pessoas são boas e são más; que o medo existe, mas podemos vencê-lo e somos mais fortes. Aprendi que podemos confiar e desconfiar, mas que sempre precisaremos conviver; que a leitura é importante e indispensável ao ser humano, pois auxilia na desconstrução de idéias prontas e acabadas, bem como potencializa e amplia a visão de mundo dos homens; que as melhores conquistas são aquelas que precisamos lutar com perseverança. Aprendi que continuamos a aprender por toda a vida. Sobretudo, aprendi que o respeito, a responsabilidade, o trabalho árduo e a satisfação se fundem quando temos visão de futuro e estamos envolvidos num projeto de vida pessoal e profissional.

*À medida que fui crescendo...* nas brincadeiras de menina fui fazendo meus dois irmãos mais novos de alunos, quando não eram minhas bonecas a assistir minhas aulas. Realizava uma verdadeira reprise das aulas do jardim de infância com a professora Isabel e das três séries primárias com a professora Zilda. Os diários mais antigos de minha mãe eram o meu planejamento. Tinha até chamada! Primeiro fazia a chamada, é claro, depois passava na porta de um velho “roupeiro”, com os pedacinhos de giz que ganhava de minha professora primária, a lição do dia. Era essa a minha principal brincadeira de menina!

O tempo passou, a segunda infância outrora se fora, uma nova cena desabrochara... Aos 13 anos, prestes a cursar o “2º grau”, fiz a seleção no Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria/RS, e fui aprovada. Passei a cursar a então “habilitação magistério” no ano de 1982. Talvez por falta de convicção, que a maioria dos jovens enfrentam, em alguns momentos me perguntava se era isso mesmo que eu queria para a minha vida, mas cada vez que entrava um professor diferente na aula eu ficava observando sua postura, seus saberes e sua atuação. Ali me projetava no futuro e “me via como professora” e isso me movia. Assim, ao

término do curso tinha pela frente o estágio de um semestre nas séries iniciais, onde acabei realizando na Escola Municipal de 1º Grau Santa Helena. Fui aprovada com mérito no estágio, um período de sonhos concretizados e de desafios profissionais intensos!

*O primeiro estágio foi um momento importante...* Foram tantos os desafios, acertos e erros os quais, a cada dia, me fortaleciam mais e mais. Percebi que enquanto surgiam as demandas eu precisava buscar cotidianamente no meu repertório de saberes, em constante construção, encaminhamentos os quais fossem possivelmente satisfatórios e que contribuíssem para a aprendizagem dos meus alunos. Compreendi que o estágio é a verdadeira oficina num curso de formação profissional, porém não pode ser pensado nem articulado apenas como a parte prática do curso. Estágio é o espaço formativo onde começamos a significar efetivamente os nossos saberes e, sobretudo, construímos tantos outros quantos são necessários ao exercício da profissão professor. Nesse momento da minha vida passei a significar, essencialmente, o que muitos dos meus professores diziam: nunca estamos prontos!

*Ao término do Curso de Habilitação Magistério (atual Curso Normal), estava decidida a cursar Pedagogia...* Assim, já universitária no curso de Pedagogia Magistério na Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição – FIC (atual UNIFRA em Santa Maria-RS), assumi uma bolsa de monitoria pela Fundação Educar conveniada com a Prefeitura Municipal de Santa Maria, a qual tinha por objetivo inserir futuros profissionais nas escolas municipais, mais especificamente nas turmas de pré-escola, onde fui designada para atuar na Escola Municipal da Vila Jardim. Nesse trabalho, tive a oportunidade de realizar atividades de interação com as crianças e vivenciar as primeiras práticas de ensino como docente, para além do estágio. Meus primeiros alunos eram crianças que viviam em situação de vulnerabilidade social, as quais necessitavam, entre outras coisas, de atenção, afeto, alimentação e noções de hábitos de higiene.

*Cenários de formação profissional...* Ao mesmo tempo em que iniciavam os meus estudos, no ensino superior no Curso de Pedagogia e a atuação no magistério como professora na escola pública, participei de um Curso Profissionalizante de Aperfeiçoamento Básico de Educadores em Pré-escola ao longo de todo o ano de

1987, oferecido pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria em parceria com a OMEP para duas estagiárias que se destacavam pela atuação profissional no convênio da Fundação Educar.

*Profissão professor...* Ainda em 1987, o município de Santa Maria lançou concurso para professores em que fui aprovada e assumi uma vaga de professora lotada na rede municipal em abril de 1988. Sei que fui motivo de orgulho para minha família!

Minha designação foi para a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Miguel Beltrame. Na época, tinha o desafio de assumir uma classe multisseriada (3ª e 4ª séries). Foi nessa cena da minha vida que, aos poucos, fui me despidendo da cátedra que havia herdado de alguns de meus mestres, ao observar que a partir de experiências com metodologias diferenciadas era possível conquistar a criança para aprender. Cumpro esclarecer que, desde então, tive como inquietação investigar as influências das práticas pedagógicas na formação do aluno, visto que no curso de Pedagogia iniciava leituras mais aprofundadas sobre Piaget (1978) e Vygotsky (1984), entre outros teóricos, as quais muito me inquietaram. Comecei a perceber que as aprendizagens acontecem, tendo como pressuposto o processo que parte do social, pois todas as atividades do comportamento humano, em todos os estágios de desenvolvimento e organização, correspondem a fases e produtos sociais.

É preciso destacar, a importância do conhecimento do professor acerca do desenvolvimento infantil, em especial o entendimento do que são os estágios pelos quais a criança passa e suas implicações na aprendizagem. Também da necessidade da criança explorar o concreto por meio de materiais lúdicos, didáticos, objetos, imagens e outros, para assim refletir sobre eles. Cabe, portanto, que o professor propicie atividades em que o aluno possa dialogar, duvidar, discutir, questionar, compartilhar informações, e que haja espaço para transformações gradativas na metodologia, pela ação-reflexão-ação (LEONTIEV, 1989), voltadas para as diferenças, para o erro, para as contradições, para os avanços, para a colaboração mútua e para a criatividade.

Qualquer que seja o conteúdo, ele nunca tem um fim em si mesmo; é apenas condição para se aprender a pensar e questionar o próprio conhecimento, para se

compreender que aprender não é reproduzir fatos, conceitos e verdades prontas, mas, sobretudo, aprender a olhar para o mundo observando e absorvendo informações, interpretando-as, transformando-as e refletindo criticamente sobre elas. (VYGOTSKY, 1984).

*Minha prática pedagógica ressentia muito do enfoque tradicional de ensino...* A transmissão e recepção de conteúdos, oriunda da formação inicial (Curso Normal) e dos saberes das experiências vividas como aluna estava impregnada em processo de osmose à minha formação. Essas questões, entre outras, interferiam em minha atuação! Trazia comigo, portanto, no início da profissão e formação superior a contradição cujo movimento de superação configurou-se numa busca constante pela formação continuada.

Comecei, então, a entender como a teoria estudada na universidade pode estar diretamente relacionada com a prática realizada na escola e, esta, transformada pela teoria. Que a teoria somente pode indicar sentido, uma direção concreta da prática, se for eminentemente trabalhada sob o enfoque reflexivo-crítico, em que os professores formadores estejam mobilizados a [re]significar a teoria sob o enfoque que transforma a prática.

Cada vez foi ficando mais nítida a compreensão de que o estágio não é uma etapa isolada dos processos formativos do professor e que precisa, portanto, estar articulado às possíveis e necessárias relações teórico-práticas de um curso de formação de professores. O estágio é espaço indispensável de formação para o futuro professor realizar tais aproximações e significações dos seus saberes!

Nessa perspectiva, passei a compreender que a prática pode ser o ponto de partida para reflexão teórica, possibilitando a investigação, reflexão e ação fundamentadas em bases pedagógicas e epistemológicas, onde os conhecimentos são construídos através da ação e da interação da prática de ensino.

*O estágio do curso de licenciatura...* No estágio encontrei outras possibilidades de gestar a sala de aula. O estágio consistiu em docência nas séries iniciais, assim como em Psicologia das Relações Humanas no Senac, em Didática e Sociologia no Curso de Habilitação Magistério no 2º grau. Hoje, avalio que o curso instigou em muitos de nós a inquietação da busca do melhor ensino a partir do estágio; pena que

na época isso aconteceu apenas nos dois últimos semestres.

*Novas facetas da profissão docente...* No ano de 1993, passei a atuar como professora responsável pela Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Miguel Beltrame, e em 1994 foi realizada a primeira eleição de diretores, onde fui eleita diretora pela comunidade escolar. Nessa trajetória, fui construindo saberes e fazeres os quais constituem a minha identidade profissional, com especial enfoque nos processos de gestão educacional.

*Outra cena se descortinou em meus processos formativos...* O olhar na gestão da escola só se dá quando, de fato, somos atuantes e partícipes de um processo gestado colaborativamente (PARO, 1997). Assim, como gestora da escola e sentido a necessidade premente de continuar estudando, resolvi investir na formação continuada, para além de eventos e atividades educacionais, passei a cursar Psicopedagogia nas Faculdades Franciscanas – FAFRA (atual UNIFRA). A pesquisa consistiu em buscar compreender como acontecem os processos de aprendizagem, quais os fatores que interferem ou não na aprendizagem, bem como explicar as causas e consequências das principais dificuldades de aprendizagem e possíveis alternativas psicopedagógicas para o êxito na aprendizagem. Foi um período bem significativo de minha vida, já que me inseria no universo da pós-graduação e lá fincava minhas raízes como pesquisadora, sob a orientação da Profª Drª Carmem Maria Odorizzi – UFSM.

*A pesquisa como processo de [re]significação de saberes...* Um momento em que participaria de uma pesquisa como professora colaboradora no projeto do CNPq/PIBIC intitulado “Reflexões Teórico-metodológicas Sobre a Prática de Ensino na Formação do Professor de Educação Infantil: Uma Abordagem Sócio-Histórica”<sup>1</sup>. Naquele momento, ainda, diretora da E.M.E.F. Miguel Beltrame, alvo do projeto da pesquisa, debrucei-me em contribuir com as atividades que estavam sendo desenvolvidas no sentido de aprendizagem própria e, também, para melhorias na realidade da escola. Esse estudo teve por finalidade compreender o contexto social dos alunos, por meio de pesquisa sócio-antropológica realizada pela equipe de pesquisadores. Envolveu alunas pesquisadoras do Curso de Pedagogia da UFSM e

---

<sup>1</sup> Este projeto foi coordenado e orientado pelas Profª. Drª. Ana Luiza Ruchel Nunes e Profª. Drª. Cleonice Maria Tomazzetti do Curso de Pedagogia - CE/UFSM-RS.

uma professora regente da Escola Municipal de Ensino fundamental Miguel Beltrame, Santa Maria/RS. O trabalho proporcionou uma verdadeira prática de ensino com reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa-ação, já que a equipe de pesquisadores [re]planejou os conteúdos sociais retirados da realidade sócio-histórico-cultural dos alunos aos conteúdos escolares, na intenção de aproximar os conhecimentos científicos ao contexto dos alunos.

Essa investigação começou em junho de 1997 e se projetou até o ano de 2000, sendo que colaborou na educação dos professores envolvidos, entre eles os formadores, as acadêmicas e os professores da escola. Segundo Pimenta (2002) é possível aprofundar estudos teóricos, qualificando a prática de ensino dos envolvidos, tendo na pesquisa a base teórica como sustentação de uma prática significativa e colaborativa.

O projeto possibilitou o aprofundamento e a reflexão de teorias críticas e, principalmente, apontou alternativas concretas na dinâmica curricular da escola, uma vez que motivou os demais professores a se engajarem no trabalho, ampliando-se a proposta para a totalidade do ensino fundamental, o que desencadeou a reconstrução do projeto político-pedagógico da escola a contar de 1998, tendo como prioridade a legitimação da gestão democrática. Portanto, para contemplar as características de um enfoque sócio-histórico e a coerência com o projeto que vinha sendo desenvolvido em parceria com a UFSM, buscou-se construir uma proposta político-pedagógica pautada na concepção de “escola como espaço público de cultura viva”.

*Pelos caminhos da pós-graduação...* Sentindo-me desafiada pela reconstrução do projeto político-pedagógico da escola, fiz seleção para o Curso de Pós-Graduação em Administração e Supervisão Escolar, na UFSM, e em 1999 iniciei meus estudos, sob a orientação do Prof<sup>o</sup> Dr. Celso Ilgo Henz – UFSM, com o objetivo de compreender com propriedade os processos de gestão educacional, assim como as implicações das políticas públicas e do papel dos gestores na construção e implementação das propostas pedagógicas das escolas. Esse período, compreendido em estudos, seminários, relatos, participação em eventos, estágios em escola de ensino fundamental e escola de ensino médio, resultou na produção e defesa do trabalho de monografia intitulado “Construção do Projeto Político-

Pedagógico: Um Desafio à Comunidade Escolar”, que tenho certeza ser relevante produção intelectual. Foram estudos significativos que me fizeram acreditar, cada vez mais, que o professor deve envolver-se com o projeto político-pedagógico próprio, sendo que esse projeto tem de ser constantemente reavaliado e passar por diferentes momentos de formação (DEMO, 1997; LIBÂNEO, 2000).

No ano de 2002, fui aprovada para cursar o mestrado em educação na UFSM, apontando que a partir de minhas experiências profissionais em docência nos Anos Iniciais e, igualmente, naquele momento na função de coordenadora pedagógica da escola, era importante refletir acerca da dificuldade que nós professores temos de concretizar práticas de ensino criativas, críticas e que se constituam em aprendizagens significativas aos alunos. Considerando um estudo de caso como recorte da realidade, e tendo por base as muitas interações constatações das práticas pedagógicas dos meus colegas professores da educação infantil e do ensino fundamental, bem como alunos estagiários de cursos de licenciatura de duas IES de Santa Maria-RS, foquei o olhar no trabalho com a arte nos anos iniciais.

Assim, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Luiza Ruschel Nunes – UFSM, ao pressupor que a arte encontra-se em caráter secundário e não há como negar o seu currículo, ainda, inexpressivo e as práticas de ensino ancoradas em técnicas repetitivas que não proporcionam o rompimento com o senso comum, empreendi esforços no sentido de investigar como ocorrem os processos de criação docente, a partir da análise e reflexão da prática pedagógica em Artes Visuais, considerando, como afirmam Tardif (2002) e Gauthier (1998), os saberes da docência como indispensáveis à identidade profissional do professor.

Entre outras reflexões, constatei que a manifestação do potencial criativo está muito ligada com a articulação entre o pessoal e o profissional historicamente determinados, entre a teoria e a prática, entre o novo e o já existente, que estão relacionados tanto com o ambiente, bem como com os processos formativos e os fatores intrínsecos do sujeito. Nesse sentido, entre outros aspectos, percebi que desde a minha formação inicial nos processos vividos no estágio supervisionado e, também, no início de minha carreira profissional, acabei por reproduzir técnicas e metodologias de ensino que não contribuíam para o desenvolvimento da criticidade e criatividade na gestão da sala de aula e na totalidade da gestão da escola. E essa

constatação se fez presente, também, nas práticas pedagógicas dos meus colegas professores e dos alunos estagiários oriundos de cursos de licenciatura, inclusive do curso de Pedagogia, que estabeleciam parcerias com a escola para realizarem seus processos formativos.

Destaco Gauthier (1998) quando infere que o professor é o constante elo de interações e de ações permanentes na escola. Assim, partindo do conhecimento dos saberes-fazer disciplinares e experienciais como pressupostos para o ensino e aprendizagem, é possível suscitar ou não o desenvolvimento artístico-estético do aluno e do professor na compreensão e leitura crítica de mundo.

Posso dizer que, até então, as expectativas com relação aos cursos de formação continuada em pós-graduação estiveram subsidiando a minha trajetória de professora, principalmente, no que diz respeito às angústias que me movem em distintas cenas dos meus processos de formação. E essas lembranças são muito presentes, pois são elas que compõem o meu repertório de saberes da docência e influenciam diretamente em muitas das formas com que eu trato os desafios de ser professora, em especial com as facetas da minha identidade profissional.

*Professora no ensino superior...* Em 2003, ainda atuando como gestora no município de Santa Maria, mas buscando espaço de trabalho em uma Instituição de Ensino Superior, com o objetivo de vivenciar experiências como professora formadora, fui convidada a iniciar minhas atividades profissionais na docência do ensino superior no Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Foi um ano de muitas realizações profissionais, mas, sobretudo, desafiador. Debrucei-me a estudar, rever meus conceitos, me sensibilizar à nova realidade e, principalmente, a buscar compreender a dinâmica dos processos formativos de professores, agora como professora formadora.

Percebi, primeiramente, que, também, no cenário do ensino superior existem dicotomias entre o que se quer fazer e o que se pode fazer; que há muita diferença entre a base de formação dos professores oriundos das licenciaturas e a dos bacharéis; que a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes à medida que se constituam professores reflexivos-críticos capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento

profissional; que os estágios curriculares geralmente não são efetivados com a concepção de que integram a dinâmica curricular de um curso, portanto são articulados e implementados como uma ou mais etapas que, na maioria das vezes, se consolidam isoladas as demais estratégias formativas do curso de graduação; que os jogos de poder existem em qualquer instância mas que a participação, o empenho e a competência fazem a diferença entre os profissionais, principalmente quanto a formatação e implementação de práticas educativas crítico-reflexivas.

No ensino superior, além das disciplinas que comumente venho ministrando como docente, entre elas, Didática, Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Pensamento Pedagógico, Pesquisa em Educação, Trabalho Final de Graduação, venho atuando como orientadora de estágio desde 2003. Participei da Comissão de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado de 2004 a 2007, com a finalidade de auxiliar os colegas professores a planejar, articular e implementar a prática de ensino como componente curricular no curso de Pedagogia. O objetivo dessa Comissão de Prática de Ensino e Estágio era a sistematização da relação teoria-prática e a inter-relação com os Projetos de Estágio Supervisionados desenvolvidos a partir do quinto semestre letivo do Curso de Pedagogia da UNIFRA. Esse formato do Curso prevaleceu até o advento das Diretrizes Curriculares da Pedagogia em 2006.

*Outras atividades na profissão professor...* Pesquisas PROBIC, PROEX e Projetos de Ensino, proporcionaram um envolvimento íntimo com a realidade empírica. As pesquisas<sup>2</sup> potencializam a mediação entre a pessoa, a realidade e a cultura, tendo a docência articulada à pesquisa e extensão como pilares da identidade do professor. A profissão professor é constituída de determinados saberes que dão legitimidade à ação docente, sendo apreendidos num processo

---

<sup>2</sup> 1. Projeto de formação continuada de professores: produção de saberes e fazeres (2006 / E.M.E.F. Miguel Beltrame – SMEd Santa Maria/RS). 2. A literatura infantil e suas contribuições pedagógicas para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (trabalho de pesquisa – PROBIC 2005-2006 / Unifra); 2. A prática pedagógica em artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental (trabalho de pesquisa – PROBIC 2005 – 2006 / Unifra); 3. Prosa & Verso na infância: contribuindo para a formação do leitor (trabalho de extensão – PROEX – 2006 / Unifra). 4. Produção de Saberes e Fazeres no Exercício da Docência: Uma Experiência de Formação Continuada de Professores do Município de Santa Maria/RS (PROEX 2007 / Unifra). 5. A Pesquisa como Atividade Educativa e Científica: Pressupostos Teórico-Práticos à Formação e Atuação de Professores (Pesquisa de Iniciação Científica – disciplina de Pesquisa em Educação 2007 / Unifra). 6. A cultura da pesquisa no estágio curricular supervisionado do curso de pedagogia: contribuições para a formação e atuação de professores (PROBIC 2008 / Unifra).

formal de educação que deverá ampliar e [re]significar, na forma de uma educação permanente, o que corrobora Nóvoa (1992), quando infere que os professores são construtores de sua formação e, conseqüentemente, atuação. Todavia, não há ensino sem uma concepção de homem, mundo e sociedade, que se modifica de época em época, segundo os valores e necessidades de cada tempo, emergindo desta constatação diferentes desenhos para a educação do professor formador e do futuro professor.

No que se refere ao *envolvimento em formação continuada*, lembro de *várias cenas em minha caminhada...* Quero retratar, aqui, a contribuição com instituições e colegas de profissão, no sentido de estar socializando minhas experiências em eventos de educação, em forma de pôster ou comunicações orais e painéis, bem como na organização de projetos de formação continuada da escola onde interatuei por vários anos, palestras em outras instituições e municípios, organização de eventos educacionais, bem como encontros de prática de ensino e estágio curricular.

Neste cenário, estive e estou muito envolvida num movimento de construção coletiva em outras dimensões, para além da gestão de classe e de estágio, que diretamente estão conectadas: Articuladora do processo de [re]construção da proposta político-pedagógica de uma escola municipal; Integrante da equipe de professores colaboradores da construção da proposta do Curso de Pedagogia – UNIFRA, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais; Coordenadora da Comissão Temática do Ensino Fundamental no processo de construção do Plano Municipal de Educação do município de Santa Maria/RS, num movimento expressivo de pesquisa do contexto do município e articulação de assembléias regionais para, além do conhecimento concreto da realidade da educação municipal, estabelecer participativamente prioridades para esse plano decenal; Integrante do Conselho Municipal de Educação em que estive muito envolvida com o cenário das políticas públicas; Coordenadora do Curso de Especialização em Supervisão Educacional – UNIFRA; Superintendente de Gestão da Educação Básica da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria – RS; Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA – CAPES; Coordenadora do curso de Pedagogia – UNIFRA.

Entre as muitas cenas que compõem a minha trajetória de vida, destaco que como professora pedagoga e, com base na trajetória profissional percorrida, vivenciei e vivencio a articulação de diferenciados processos de gestão, práticas de ensino e estágios envolvidos com a formação inicial e continuada de professores.

*O doutorado momento de [re]significação dos meus processos formativos...*  
Ancorada nos meus processos formativos e na perspectiva de contínuo aprendizado é que ao [re]tomar a minha trajetória formativa pude comprovar o quanto somos produto e, a mesmo tempo, somos produtores da nossa própria formação. O retrato da realidade e, sobretudo, a mola propulsora da realidade. Condicionados e condicionantes ao mesmo tempo! Porém, pelo caminho da reflexão crítica nos tornamos melhores, quando assumimos a condição de seres que pensam para além da constatação e tomamos posição acerca do que somos, por que somos e o que faremos para avançar nas nossas vicissitudes.

Assim, nesse processo de ir e vir ao meu repertório de saberes e fazeres, ancorei a intenção da pesquisa de doutorado em investigar os processos formativos do pedagogo, sob o enfoque do estágio curricular e suas relações com a qualidade na educação superior, uma vez que o compreendo como estratégia formativa indispensável de ser articulada em toda a dinâmica curricular de um curso de formação de professores. Refletir a abrangência das atividades de estágio na educação superior pressupõe a investigação em sua complexidade e diferencial que, certamente, é institucional em seus aspectos formativos.

Na PUCRS, junto ao Programa de Pós-Graduação, busquei conexão com a linha de pesquisa “Ensino e Educação de Professores”, a qual objetiva estudar o fenômeno do ensino, bem como suas implicações na educação de professores, proporcionando elementos para tomada de decisões relativas a transformações no processo de ensino e aprendizagem. No momento da seleção percebi que essa linha de pesquisa seria a mais apropriada para a consecução dos meus objetivos de pesquisa, porque nela seria possível fazer a aproximação com os meus processos formativos, considerando que ao estudar o fenômeno do ensino, bem como suas implicações na educação de professores, vivencio constante autoformação ancorada em princípios que potencializam transformações no processo de ensino e aprendizagem próprio e das instituições formadoras. A escolha pela orientação da

Profª Drª. Marília Costa Morosini teve a intenção de aproximação com o ideário dos pressupostos e das políticas públicas voltadas à educação superior, bem como a qualidade da educação, o que foi bem significativo para a constituição de novos saberes junto ao meu repertório de pedagoga. Daí, o que posteriormente se delimitou a pesquisa de doutorado nas contribuições do estágio para a formação de qualidade do pedagogo.

Busco em Zeichner (1993) e Vásquez (1977) a argumentação de que a teoria e a prática são elementos que constituem a práxis do professor, portanto, são indissociáveis. Sendo assim, o doutoramento constitui-se eminentemente esse processo dialético, em que a teoria depende da prática e esta funda-se na teoria e, para tanto, fez-se uma tentativa de reduzir pela prática pedagógica reflexiva a distância existente entre a teoria e a prática.

E é assim que passei desenvolver a pesquisa de doutorado, entendendo que a postura de pesquisadora exige constante vigilância, reflexividade e clareza conceitual. Sob a perspectiva de que há informações ou concepções a serem investigadas, é preciso empreender esforços no sentido de questioná-las e desocultá-las, na tentativa da superação de velhos paradigmas educacionais, ainda presentes no cenário da educação superior, inclusive nos estágios curriculares do Curso de Pedagogia.

Este trabalho de pesquisa trata sobre a relação estágio e qualidade na educação superior, no sentido de focar o estágio curricular do Curso de Pedagogia, considerando os marcos regulatórios para esse curso, concepções de estágio, cultura organizacional, implicações e inter-relações com a qualidade na formação de pedagogos.

É importante ressaltar o papel da universidade na educação dos professores e, nesta perspectiva, entender a articulação do Curso de Pedagogia com a complexidade da sua história enquanto curso e na formação de professores no país. O olhar no estágio curricular supervisionado, e sua relação com a qualidade na educação superior, aproxima de contribuições significativas à profissionalidade dos professores formadores e à formação dos futuros professores.

Para tanto, é importante investigar, analisar e refletir o estágio curricular tendo como ponto de partida a trajetória peculiar que assumiu o Curso de Pedagogia no Brasil, considerando as políticas públicas no que se refere à formação de professores e à gestão da qualidade, não apenas com o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas, principalmente, o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática na articulação curricular dos cursos de formação de professores.

Os alunos tem a perspectiva de encontrar nas Instituições de Ensino Superior condições que correspondam a sua visão e ao seu planejamento de futuro. Arruda (1997, p.10) expõe essas expectativas:

- a) condições necessárias: equipamentos, infra-estrutura, recursos humanos para oferecer o curso desejado;
- b) professores atualizados e engajados em propostas inovadoras do saber consoantes com o seu tempo;
- c) ambiente aberto à introdução de novas tecnologias e produção de conhecimentos.

Se, como nos diz Arruda, a principal função da IES é observar as necessidades sociais, obviamente sua permanência e relevância social como instituição formadora de profissionais para o mercado de trabalho requer estar agregada à qualidade do atendimento que presta em seus serviços.

É possível, portanto, inferir que a relação qualidade e educação superior tem como pressuposto atender a demanda e suas necessidades com padrões mínimos de satisfação na construção do conhecimento. Que esse conhecimento trabalhado e construído nas Instituições de Ensino Superior seja, efetivamente, ponto de partida e de chegada para a constituição da cidadania, para a formação geral do ser humano e, sobretudo, que se consolide pilar de boas práticas profissionais, independente da área de atuação.

Defendendo a idéia de que os professores precisam “[...] assumir-se enquanto produtores de sua formação”, busco argumento em Nóvoa (1992, p.28) quando diz que essa “[...] formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. A formação inicial de professores deve assentar-se em uma base teórico-prática, em que os saberes teóricos e os saberes

da prática se somem e venham a convergir favorecendo a permanente reflexão sobre a profissão professor.

Isso significa que o professor enquanto sujeito da própria formação e atuação [re]constrói seus saberes ancorados na superação da fragmentação do conhecimento, articulando, desse modo, a visão e o trabalho compartilhado no contexto educacional.

Tendo por base o exposto, este trabalho objetivou desvelar o seguinte problema de pesquisa: *Em que medida o estágio curricular pode contribuir com a formação de qualidade do pedagogo?*

Justifico, sobretudo, que ao realizar as atividades de estágio, o pedagogo precisa utilizar-se do seu repertório de saberes, ancorado na formação entrelaçada as demais experiências formativas do curso de Pedagogia, que deverão dar suporte às práticas educativas que implementará no exercício da profissão docente, uma vez que estará reportando-se à realidade no sentido de vivenciá-la, compreendê-la e influenciá-la em seus recortes e/ou totalidade.

Como hipóteses de pesquisa, apresento a importância da indissociabilidade entre o estágio e a dinâmica curricular do curso de Pedagogia, a qualidade da relação teoria e prática nos processos formativos do curso, as parcerias entre IES e instituições campo de estágio, bem como a boa estrutura, organização e dinamização das atividades formativas do curso.

Para tanto, defendo a tese de que *“o estágio curricular do curso de Pedagogia repercute na formação de qualidade do pedagogo e está relacionado às políticas educacionais, à organização curricular e à cultura organizacional do curso, assim como às concepções e práticas dos professores formadores e dos futuros professores”*.

A construção da identidade profissional se desenvolverá, portanto, na confluência entre momentos de formação e momentos de prática profissional. Mas, esse debate traz desdobramentos que afetam os papéis tradicionais da universidade no processo de formação de professores e de produção de conhecimentos educacionais, em especial no Curso de Pedagogia, considerando os pressupostos

das Resoluções que regulamentam a formação de professores, o estágio curricular e as recentes Diretrizes Curriculares para esse Curso.

Tendo por base o problema de pesquisa e a tese em foco, priorizei como objetivo geral *verificar as contribuições do estágio curricular à formação de qualidade do pedagogo*. Os objetivos específicos consistiram em: *verificar e analisar a organização do Curso de Pedagogia, de uma Universidade pública, em relação ao estágio curricular e seus marcos regulatórios; conhecer a avaliação da comunidade acadêmica (coordenação, professores orientadores e alunos estagiários), do curso de Pedagogia, quanto aos processos formativos do estágio e suas relações com a qualidade da formação nesse curso; analisar e propor indicadores para a qualidade do estágio curricular como processo formativo no curso de Pedagogia*.

Com essa perspectiva, investi numa pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS, pontuando, aí, um universo de representatividade de uma Instituição de Ensino Superior pública com respaldada trajetória histórica, no sentido de conhecer os pressupostos desse curso com relação ao seu contexto histórico e relações com a tessitura das políticas educacionais nos aspectos legais, teóricos e práticos que balizam a estruturação, articulação e dinamização do respectivo curso, especialmente no que se refere aos estágios curriculares.

Sendo assim, esta tese está estruturada:

Nas *discussões introdutórias*, priorizo rememorar a minha trajetória de professora pedagoga e entrelaçar às proposições desta pesquisa de doutorado em educação. Apresento, portanto, o problema, os objetivos, a tese defendida e, de maneira geral, os procedimentos metodológicos concretizados.

No capítulo intitulado *“situando a pesquisa”*, apresento e defendo o delineamento metodológico, bem como o percurso constituído da pesquisa. Aqui consta um marco situacional acerca dos sujeitos pesquisados.

A *“educação superior e qualidade”*, tema do segundo capítulo, é abordada sob o enfoque das principais políticas educacionais desde o surgimento do ensino superior no Brasil e suas relações com a qualidade no movimento de mundialização

e internacionalização. Discute-se, especialmente, os indicadores de qualidade na educação superior.

O terceiro capítulo, voltado para o *“Curso de Pedagogia e o Estágio Curricular”*, apresenta uma breve gênese do curso de Pedagogia, suas relações com o estágio curricular e implicações à formação do pedagogo à luz dos marcos regulatórios e autores que discutem a pedagogia e o estágio.

No quarto capítulo, denominado *“o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS”*, faz-se uma abordagem contextualizadora dessa Universidade pública e do curso de Pedagogia, com especial destaque para análise da Proposta Pedagógica desse curso.

*“Estágio curricular do curso de Pedagogia: contribuições à formação de qualidade do pedagogo”*, assim denominado o quinto capítulo, desvela os resultados e as análises da pesquisa em seis dimensões de qualidade e seus respectivos indicadores co-relacionados à formação do pedagogo.

Nas considerações finais, busca-se descortinar *“cenários a [re]desenhar para a formação de qualidade do pedagogo”*, à luz das avenidas propostas por Morin e inter-relações com a formação de qualidade no curso de Pedagogia.

## 2 SITUANDO A PESQUISA

### 2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Os aportes teórico-metodológicos delineados para essa pesquisa encaminharam um percurso de investigação que se constituiu, partindo do pressuposto que a postura de pesquisadora exige constante vigilância sob a perspectiva de que há informações ou concepções a serem investigadas e analisadas. Sendo assim, empreendi esforços no sentido de questioná-las e desvelá-las na tentativa de superação de velhos paradigmas educativos ainda presentes no panorama educacional brasileiro, em particular, no que se refere a relação estágio e qualidade na educação superior.

Partindo dos pressupostos de Rudio (1986, p.17) os quais dizem que o método se refere ao caminho a ser percorrido, do início ao fim, demarcado por etapas e que uma “[...] pesquisa tem por objetivo um problema a ser resolvido, o método serve de guia para o estudo sistemático do enunciado, compreensão e busca de solução do requerido problema”. Sendo assim, a consecução desse trabalho de pesquisa se concretizou pelo seu planejamento, sua realização e conclusão de maneira a pressupor um método adequado, onde as diferentes fases suscitassem um ou vários caminhos a seguir em busca de respostas e/ou soluções para o problema elencado.

Houve a previsão de princípios de natureza qualitativa os quais auxiliaram a focar o problema enunciado, bem como os objetivos dele decorrentes, já que a proposta de pesquisar o estágio curricular e suas inter-relações e contribuições à qualidade da formação do pedagogo enfoca o homem diretamente influenciado por sua época, pelo seu meio sócio-histórico-cultural e político.

Ludke & André (1986, p.18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O enfoque qualitativo, segundo as autoras, responde a questões muito particulares e, sendo assim, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser somente quantificados; explora um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas.

Priorizei, portanto, utilizar a abordagem qualitativa e suas inferências, no sentido de inscrevê-la como ação investigativa crítica e reflexiva a qual permite contextualizar a realidade e seus atores sociais, apontando para a historicidade e a totalidade do objeto de investigação.

Demo (1995, p.120) acredita que é importante relacionar a concepção de ação reflexiva da práxis ao processo de conhecimento sócio-histórico, enfatizando, eminentemente a inter-relação teoria e a prática alicerçadas pelo fenômeno sócio-histórico. Daí a necessidade de olhar a qualidade dos processos formativos no estágio curricular do Curso de Pedagogia, considerando as políticas educacionais vigentes, que alicerçam a formação de professores, e que pressupõem contradições, em um movimento constante para a transformação.

Também, optei por ancorar-me na metodologia qualitativa tendo por base Minayo (2000, p.65), uma vez que “[...] busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo”. Então, nessa investigação a configuração do contexto do estágio curricular, suas inter-relações e contribuições à formação de qualidade do pedagogo é pertinente à conjuntura das políticas educacionais em especial da educação superior, considerando, entre outros aspectos, os cursos de formação de professores “[...] vivem o presente marcado pelo passado e projetando o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído” (MINAYO, 1994, p. 13).

Assim, a metodologia qualitativa, como referencial de investigação, esteve fundada em um estudo de caso o qual se constituiu como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada.

André (1995, p.31) coloca que

[...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso, não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

O estudo de caso tem por finalidade conhecer em profundidade aspectos definidos pelos “porquês” – atitudinais e “como” – organizacionais, evidenciando a unidade e a identidade própria do objeto de estudo, nesse caso o curso de Pedagogia de um Instituição de Ensino Superior pública. O estudo desse caso constituiu-se uma investigação que adotou as particularidades e as situações específicas do contexto estudado em sua organização e articulação, ancoradas em concepções, opções e ações específicas ao estágio e inter-relações com a qualidade dos processos formativos dos futuros professores. Desse modo, o estudo de caso contribuiu para a compreensão global do fenômeno de interesse da pesquisa e potencializou o avanço nas reflexões acerca da qualidade da formação dos futuros pedagogos.

Optei pelo estudo de caso analítico, porque se refere, primeiramente, ao caráter descritivo que é necessário em uma investigação. Porém, não priorizei focar modificações a real situação do contexto, mas, sobretudo, compreender essas situações contextuais e estabelecer profundidade analítica a partir de questionamentos, confrontações e inter-relações com as teorias existentes.

Segundo Yin (2005) são os estudos de caso de cunho analítico os que podem proporcionar significativo avanço no conhecimento real do contexto. E esse tipo de investigação é essencial à descrição e análise de dados que não se tem controle específico sobre os acontecimentos e, portanto, não é possível ou desejável manipular as causas e conseqüências comportamentais e/ou institucionais.

## **2.2 PERCURSO CONSTITUÍDO DA PESQUISA**

O estudo de caso voltou o olhar para o contexto do estágio curricular do Curso de Pedagogia, partindo do princípio que o universo de totalidade se constituiu pela representatividade da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Os sujeitos alvo da pesquisa foram três professores orientadores do Estágio Curricular Supervisionado, dezessete alunas estagiárias<sup>3</sup>, bem como a coordenadora do curso.

---

<sup>3</sup> Optei por alunos estagiários e não alunos egressos do curso de Pedagogia, considerando que o olhar da pesquisadora esteve voltado para o ciclo formativo que se instaurou com a Resolução nº 1 de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Nesse sentido, não

Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados pela pesquisadora, considerando alguns importantes instrumentos, os quais delinearão as ações de pesquisa.

A *análise documental* que se constituiu numa técnica valiosa de pesquisa, pois auxiliou na obtenção de informações relacionadas à trajetória histórica da IES, em especial do curso de Pedagogia. Também, oportunizou conhecer, identificar, descrever e analisar a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia em suas relações e implicações à formação do pedagogo; outros documentos analisados se referem aos Programas das disciplinas do curso.

A pesquisa em documentos, segundo Lima (2004, p. 112), constitui-se “[...] uma das mais importantes fontes e dados e informações [...] figura um recurso metodológico indispensável quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade”. Considerando as muitas características da pesquisa documental e a possibilidade de ter acesso a informações que aproximam do contexto histórico das IES e o curso investigado, busquei verificar em diversas fontes de documentos os registros.

Entre outros documentos, são relevantes as informações obtidas pela análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, Pareceres e Resoluções que regulamentam a formação de professores e os estágios curriculares supervisionados em sua aplicabilidade e trajetória; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96; a Resolução nº. 1/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, entre outros.

O *questionário* como instrumento de coleta de dados, nessa investigação visou recolher informações junto aos alunos estagiários, bem como coleta dos primeiros dados junto à coordenação e os professores orientadores do curso. Nessa perspectiva, foquei na estruturação de um questionário misto em que foram propostas questões abertas e semi-abertas co-relacionadas ao problema de pesquisa (apêndices 1 e 2). Foi uma fase morosa no processo de coleta de dados, em que 30 alunas estagiárias e seis professoras orientadoras e a coordenadora do

---

existem, ainda, alunos egressos dessa nova proposição curricular para o curso e, para tanto, cabe concluir que os alunos que estão cursando é que automaticamente são os sujeitos envolvidos com tais proposições formativas, os quais puderam efetivamente contribuir com a pesquisa.

curso foram convidadas a participar da pesquisa, porém, nesse universo, após muitos contatos e solicitações vinte e um (21) somaram-se a totalidade das contribuições a essa pesquisa.

O questionário tornou-se extremamente útil, pois além de encaminhar para a definição de um grupo representativo, ou seja, para a definição daqueles que se sentiram motivados a responder as questões e contribuir com a pesquisa, apontou dados quantitativos e qualitativos, assim como possibilidades de delineamento categorial prévio para aprofundamento no momento das entrevistas junto aos professores orientadores de estágio e a coordenadora do curso. Assim, por meio da aplicação do questionário foi possível recolher informações que permitiram conhecer melhor o ponto de vista e as contribuições das alunas estagiárias e, também, obter uma visão mais abrangente com relação às respostas das docentes orientadoras de estágio e a coordenadora do curso, tendo como condição primeira focar o aprofundamento de reflexões no momento da entrevista.

As questões foram organizadas tendo por base o problema norteador da pesquisa e os objetivos propostos, em que o delineamento categorial foi estruturado tendo por base três princípios básicos: o princípio da clareza, princípio da coerência (corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor) (LIMA, 2004).

Para Lima (2004) as perguntas semi-abertas possibilitam ao pesquisador minimizar os efeitos indesejados das questões fechadas ou abertas. Nesse sentido, foi oferecida a oportunidade de o respondente escolher sua resposta, sem ser induzido a respostas que não correspondem à realidade dos fatos. O questionário organizado nessa estrutura evita divagação na resposta registrada, uma vez que as alternativas orientam a linha de pensamento que a questão deseja expressar e o respondente tem a liberdade de optar por outra possibilidade de apresentá-la e defendê-la.

Também, foram ofertadas questões abertas aos respondentes com a finalidade de potencializar respostas livres sem direcionamento da pesquisadora. A

intenção era visualizar as percepções e concepções dos pesquisados acerca dos fatos e vivências próprias.

A *entrevista* (apêndices 3 e 4) como técnica de coleta de dados potencializou, junto à coordenação e as professoras orientadoras de estágio (todas do sexo feminino), maior envolvimento e profundidade na comunicação estabelecida entre pesquisadora e as pesquisadas; desse processo resultaram dados ricos em detalhes e credibilidade das percepções e concepções das investigadas. Para Triviños (1992, p.146) a entrevista “[...] valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Lima (2004, p. 91) diz que, quanto ao seu conteúdo, as entrevistas podem:

- a) objetivar averiguação dos fatos tal como ocorrem ou ocorreram; b) identificar a opinião que as pessoas têm sobre os fatos explorados na pesquisa e os conteúdos das respectivas justificativas; c) identificar e interpretar, visando compreender a conduta, a ação das pessoas envolvidas nos aspectos norteadores da investigação realizada; d) conhecer os planos e os projetos de ação das pessoas.

Portanto, a escolha por esse instrumento teve o interesse em propiciar a apreensão de concepções, opções, posicionamento, sugestões, reconstituição de fatos e acontecimentos, o relato de experiências que são desencadeadores de processos formativos no Curso de Pedagogia da IES parceira na pesquisa, privilegiando a obtenção de informações valiosas contidas na fala dos atores sociais (coordenadora e professoras) lá inseridas.

Segundo Minayo (1994) a entrevista não significa uma conversa neutra, pois se apresenta como meio de coleta de dados relatados pelos sujeitos do contexto investigado, a partir de suas percepções, pontos de vista, relatos de experiências, assim como na sistematização das atividades que consubstanciam a relação teoria e prática.

Com a finalidade de não perder informações valiosas e relevantes à pesquisa, foi utilizado o *diário de campo* em todos os momentos de investigação, reportando para os contatos, as entrevistas e a análise documental.

Ludke & André (1986) colocam que se pode captar uma variedade de informações que não são obtidas por meio de perguntas, uma vez que as anotações do observador registram subjetividades no contexto com a conseqüência de que elas representam, apenas, uma das visões possíveis da realidade investigada, já que não é possível esquecer-se que cada realidade é bastante complexa e está em constante transformação numa totalidade histórica.

Minayo (1994) destaca que no sentido de registro de dados, o diário de campo

[...] é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um 'amigo silencioso' que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (p.63).

Assim, o diário de campo possibilitou a garantia de maior confiabilidade no conjunto das informações obtidas na coleta de dados. Contribuiu para a coleta de detalhes que congregaram para o somatório de variáveis relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa.

A estruturação do método de *análise de conteúdo* observou etapas subseqüentes de decomposição do discurso e identificação das representações mais significativas dos sujeitos pesquisados: alunos estagiários, professores orientadores e a coordenação do curso de Pedagogia. Para tanto, a categorização dos fenômenos focou a análise do conteúdo da Proposta Pedagógica do curso da IES investigada, dos Programas das disciplinas de estágios, bem como dos dados alusivos aos questionários e as entrevistas com os sujeitos envolvidos.

A tessitura dos dados coletados tornou possível dar visibilidade ao desvelamento do problema da pesquisa, assim como a [re]significação de dados coletados a partir de uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do curso de Pedagogia, na conjuntura do estágio e sua relação com a qualidade dos processos formativos do pedagogo.

Para tanto, a pesquisa de campo potencializou a descoberta de fatos e causas, visando a compreensão interpretativa das interações humanas, em especial no contexto da formação de professores (BOGDAN & BIKKLEN, 1994).

Tendo por base a concepção de que a análise de conteúdo acontece, sobretudo, a partir do fato de que todo o conteúdo tem significado, utilizei-me do paradigma interpretativo. Nessa perspectiva, foi possível verificar o que as pesquisadas pensam sobre determinadas questões e no que isso interfere na sua função, na atuação social e profissional, entre outros aspectos alusivos ao estágio curricular do curso de Pedagogia. Sendo assim, pautei-me na assertiva de que os fatos, princípios, ações, entre outras questões, somente possuem significados em um determinado contexto, se forem vistos e refletidos de maneira singular e, ao mesmo tempo, inter-relacional.

Para Bogdan & Bikken (1994), a análise de conteúdo está ancorada num paradigma interpretativo e, sobretudo, pressupõe a definição clara do que se quer analisar e do que se entende por cada unidade de análise em suas concepções e ações, fins, meios, condições e contexto. O sujeito e o contexto investigado são históricos e, nesse sentido, possuem trajetória em seus aspectos conceituais, comportamentais e atitudinais, que os diferenciam e/ou aproximam de outros atores e cenários. A conjuntura social é fator interveniente e, portanto, a sociedade, a economia, a política, a cultura, entre outros aspectos, tem interesses que podem ser conflitantes ou não. Não se pode perder de vista que são vários os fatores que influenciam a maneira como as pessoas e instituições se organizam, se relacionam, interpretam e intervêm no contexto em que vivem.

Portanto, a análise nessa pesquisa utilizou de procedimentos sistemáticos para a descrição e análise do conteúdo das informações traduzidas por mensagens, falas, coleta de indicadores (quantitativos e qualitativos), dados de documentos, entre outros, os quais potencializaram a apreensão e aproximação de fontes fidedignas de conhecimentos relacionados ao problema e objetivos propostos à temática em estudo.

O método da análise de conteúdo se traduziu numa ferramenta que potencializou a compreensão de variados significados explícitos e implícitos, cujos sujeitos e contexto investigados exteriorizaram suas concepções, ações, prioridades, preocupações, intenções e sugestões em discurso. Assim, esse processo permitiu a percepção e compreensão das representações que os sujeitos tem em sua relação

com a realidade do curso de Pedagogia, em especial os estágios curriculares, e a interpretação que fazem dos significados a sua volta.

Bardin (1994), se refere a análise de conteúdo em três fases essenciais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Tais fases traduzidas, nesta pesquisa, pela análise da PP do curso, os Programas das disciplinas e a tabulação de dados dos questionários das alunas e dos professores envolvidos.

Na fase da pré-análise foi preciso estabelecer um programa de trabalho com procedimentos bem claros e definidos, apesar de flexíveis, mas que encaminharam e focaram à próxima etapa de pesquisa.

A segunda fase, de exploração do material, diz respeito à realização propriamente dita das definições anteriores, em que se buscou selecionar os dados coletados resultando na delimitação das categorias de análise. Nesta fase, também, aconteceu o aprofundamento das reflexões da pesquisa com os professores<sup>4</sup> por meio de entrevistas.

A terceira fase, do tratamento dos resultados, a partir dos resultados brutos empreendi esforços para selecioná-los e significá-los em suas reais contribuições e validade à pesquisa, sempre tendo por base o problema levantado e os objetivos elencados. Portanto, busquei realizar o entrecruzamento e a análise dos dados coletados e selecionados, resultando em algumas contribuições teórico-práticas à formação de qualidade do pedagogo.

Trivinos (1992, p. 160), com base em Bardin, conceitua análise de conteúdo como sendo

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Trivinos (1992) explicita as três etapas pressupostas por Bardin (1994), como sendo elementares para a análise de conteúdo. Pré-análise – se refere a organização do material que será utilizado no processo de coleta dos dados, bem

---

<sup>4</sup> Das professoras que responderam o questionário, apenas duas colaboraram com a entrevista.

como outros materiais que podem auxiliar a compreender o que o autor define como sendo corpus da investigação, ou seja, o campo ou contexto de pesquisa. Descrição analítica – o material de pesquisa tem por base o quadro referencial teórico e as hipóteses levantadas pelo pesquisador, surgindo desta análise sínteses convergentes e divergentes de idéias. Interpretação referencial – é o momento de análise da pesquisa, em que o processo de reflexão tem por base os materiais coletados na realidade empírica inter-relacionados ao quadro síntese do referencial teórico.

Conforme Trivinos (1992) é necessário ocorrer a interação dos materiais teóricos e empíricos, uma vez que o pesquisador não deve ficar restrito a análise de conteúdo somente de documentos. Deve, portanto, desvelar e analisar em profundidade o conteúdo do contexto real no sentido de dar visibilidade as ideologias e tendências das muitas facetas e características dos fenômenos sociais e históricos. A análise de conteúdo não deve obedecer a etapas rígidas, porém necessita rigor científico no que se refere à demonstração dos dados coletados e analisados, pautando-se em princípios de ética, transparência, respeito e valorização à temática, aos sujeitos e contextos investigados.

Os elementos em estudo nessa pesquisa foram selecionados a partir de *categorias de análise* que emergiram das contribuições dos sujeitos investigados. Constituem-se, portanto, pela junção de unidades dos dados oriundos dos documentos, do discurso manifesto como palavras, expressões, frases e também concepções alusivas ao tema em estudo (LAVILLE & DIONNE, 1999). As categorias de análise emergidas do contexto do curso de Pedagogia da UFSM abrangem elementos gerais e específicos com características afins que se relacionam entre si e que se constituem indicadores de qualidade à formação do pedagogo.

Assim, o delineamento categorial dessa pesquisa configurou-se tendo por base temáticas norteadoras, as quais tiveram mais fluência nos dados coletados e que convergiram para desvelar o problema levantado.

Com base em Minayo (1994, p.70), “[...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificações”, verifiquei que trabalhar com categorias pressupõe agrupar elementos e idéias, formular teorias e expressões em torno de conceitos

significativos relacionados ao problema de pesquisa, tendo como ponto de partida o que é elementar e como ponto de chegada as especificidades que elucidam e corroboram a tese, as quais são singulares, substanciais e, também, complementares.

Segundo André (1995, p. 61):

A sensibilidade vai ser um importante ingrediente no momento da análise de dados, já que o pesquisador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo. Ele vai ter, sim, que se valer basicamente de sua intuição, de sua criatividade e de sua experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar compreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos.

De posse dos dados coletados e sob a luz do paradigma teórico elencado na pesquisa, seguindo as idéias de André (1995, p. 48), procurei “[...] trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”, considerando os pressupostos da metodologia qualitativa. Isso faz com que “[...] o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar [...] ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (p.49).

De posse dos dados coletados, por meio dos instrumentos de pesquisa selecionados para a coleta de dados, realizei o entrecruzamento a partir da tessitura das evidências e do conhecimento teórico acumulado a respeito da temática da pesquisa, tendo por base as categorias de análise emergentes dos dados coletados.

A partir do questionário foi possível caracterizar o *perfil dos sujeitos pesquisados* com dados referentes a idade, sexo, profissão, tempo de serviço e formação dos docentes, envolvimento com projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre outras questões como percepções, concepções e relatos alusivos à temática da pesquisa.

A escolha do público alvo da pesquisa obedeceu três categorias representativas de segmentos, bem como critérios: ser coordenador do curso de Pedagogia da UFSM; ser professor supervisor de estágio do curso de Pedagogia da UFSM; ser aluno em situação de estágio, regularmente matriculado no curso de

Pedagogia da UFSM. Também, observou-se a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa.

Para melhor organizar os dados coletados entre novembro de 2009 e junho de 2010, e apresentar as contribuições das 21 pesquisadas no universo de totalidade, representadas pela coordenadora do curso de Pedagogia, três (3) professoras orientadoras e dezessete (17) alunas estagiárias, fiz a opção de não identificá-las pelos respectivos nomes, utilizando-me, então, da representatividade em conformidade com a situação de cada pesquisada no curso. Ficou assim definido: Coordenadora do Curso, Professora A, Professora B, Professora C, Estagiária 1, Estagiária 2 e, subseqüentemente, até a Estagiária 17.

Na Tabela 1, verifica-se a faixa etária do grupo das 21 pesquisadas, considerando-o relativamente jovem.

**TABELA 1 – Idade dos pesquisados**

Idade	Sujeitos	%
20 – 25	9	42,9%
26 – 30	4	19%
31 – 35	3	14,3%
36 – 40	1	4,8%
41 – 45	2	9,5%
46 – 50	2	9,5%
Total	21	100%

Fonte: Questionários estagiárias e professores (2009 – 2010)

A grande maioria (77%) se encontra na faixa etária de 20 a 35 anos; os demais (23%) encontram-se na faixa etária de 36 a 50 anos.

Na Tabela 2 é visível a predominância de mulheres no curso de Pedagogia, uma vez que o grupo pesquisado é composto somente pelo sexo feminino.

**TABELA 2 – Sexo dos pesquisados**

Pesquisadas	Feminino	Masculino	%
Estagiárias	17	-	81%
Professoras	4	-	19%
Total	21	0	100%

Fonte: Questionários estagiárias e professores (2009 – 2010)

De acordo com Campos (2002), esses índices estão intimamente ligados à atividade do magistério, exercida principalmente por mulheres, o que confirma os pressupostos acerca da feminização histórica da profissão docente.

Na Tabela 3 visualiza-se a situação dos pesquisados quanto ao trabalho:

**TABELA 3 – Situação dos pesquisados quanto à profissão**

Trabalham	Professoras	Estagiárias	Frequência	%
SIM	4	11	15	71,4%
NÃO	-	6	6	28,6%
Total	4	17	21	100%

Fonte: Questionários estagiárias e professores (2009 – 2010)

Nota-se que das vinte e uma (21) pesquisadas somente seis (6) não trabalham, sendo que das quinze (15) que trabalham onze (11) são estagiárias (73,33%), o que requer articular a cultura organizacional do curso de Pedagogia partindo da compreensão de que a sua clientela compõe-se de trabalhadores.

Das quatro professoras pesquisadas, incluindo-se a coordenadora do curso, três (3) são doutoras em educação e uma é mestre em educação (pela segunda vez como professora substituta junto ao curso); todas com graduação em Pedagogia.

Ficou evidente que o campo de trabalho das alunas do curso é diversificado: secretária de Escola de Educação Infantil privada; auxiliar/monitora em Escola de Educação Infantil; professora em Escola de Educação Infantil privada; promotora de eventos e festas; auxiliar de serviços gerais ou babá em residência particular; servidora pública atuando na UFSM; atendente de comércio. Também, verificou-se

que para algumas alunas, ser bolsista de projeto pelo curso de Pedagogia, constituiu-se profissão remunerada e, portanto, no momento, campo de atuação profissional.

Quanto à questão dos horários do curso, a Coordenadora assim se manifesta:

Um dos ganhos que o curso de Pedagogia da UFSM teve ao longo dos anos, é que esse curso fosse ofertado num único turno. Antigamente ele era ofertado manhã e tarde e fazia com que os alunos demorassem mais para concluir, porque eles não poderiam se envolver em atividades de pesquisa e nem mesmo se fosse professor que já atuasse nas redes de ensino teria condições de fazer o curso, assim como outros alunos que trabalham. Então, quando nós ganhamos a prerrogativa de que ele fosse ofertado em um só turno, e hoje ele é ofertado da 13h 30min às 19h 30min com a idéia de vespertino, é justamente para que esse aluno pudesse conciliar essas atividades para além do que ele realiza.

Verificou-se que em sua totalidade as docentes pesquisadas (coordenadora e professoras orientadoras de estágio) possuem experiência tanto com a educação básica quanto com a educação superior. Conforme a tabela abaixo se verifica o tempo de serviço das professoras:

**TABELA 4 – Tempo de serviço das professoras**

Pesquisadas	Tempo de serviço
Professora A	25 anos
Professora B	7 anos
Professora C	23 anos
Coordenadora	27 anos

Fonte: Questionário professores (2009 – 2010)

Quanto a participação dos estagiários e professores em projetos de pesquisa e extensão, verificou-se:

**TABELA 5 – Participação em pesquisa e/ou extensão**

Participação	Professoras	Estagiárias	Frequência	%
SIM	4	7	11	52,4%
NÃO	-	10	10	47,6%
Total	4	17	21	100%

Fonte: Questionários estagiárias e professores (2009 – 2010)

Junto aos dados coletados, ficou pontual que as estagiárias pesquisadas participam em parte de projetos de pesquisa e/ou extensão, assim como de grupos de pesquisa. Talvez pelo fato de muitas alunas trabalharem seja motivo para somente 7 estagiárias das 17 pesquisadas participarem de projetos. Já as professoras, todas tem envolvimento com projetos. Destacam-se alguns projetos e grupos de pesquisa identificados: O grupo como dispositivo de formação de professores (Projeto de pesquisa GPFOPE); Escola E. E. F. Marieta D'Abrósio: (Re)significando o projeto pedagógico em parceria com a universidade (extensão); Cirandas do imaginário (Projeto de extensão GEPEIS); O projeto político-pedagógico das escolas de ensino médio público estadual; Saberes e Fazeres no Território da Ludicidade e da Alfabetização; Materiais didáticos para o ensino fundamental e médio; Os valores humanos apreendidos na orientação da IC.

### 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE

#### 3.1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E QUALIDADE

A qualidade da educação superior precisa ser tratada com o olhar de desvelamento e de perspectivas, considerando que envolve aspectos legais, educacionais, culturais e, também, organizacionais, que estão engajados às políticas públicas vigentes no mundo e, conseqüentemente, no Brasil.

A política educacional<sup>5</sup> no Brasil está agregada à medida que o poder público define no que se refere à educação. Nesse sentido, Saviani (2005) aponta que são três os momentos que situam as políticas educacionais no Brasil: o protagonismo dos Estados na implantação das escolas primárias (1890-1931); a regulamentação nacional do ensino (1931-1961); a unificação legal e produtivismo pedagógico (1961-2001). O autor destaca que as políticas educacionais brasileiras voltaram-se nesses três momentos, subseqüentemente, para o iluminismo republicano, o ideário pedagógico renovador e para a concepção produtivista da educação.

A trajetória histórica da educação superior no Brasil sofreu várias intervenções, seguiu ideologias e correspondeu a políticas públicas que direcionaram sua funcionabilidade. Como dizem Morosini (2005) e Ranieri (2000), a educação superior no Brasil é recente e tem destaque e desenvolvimento no país a partir do século XIX, mesmo que em condições restritas.

De acordo com Morosini (2005), quando faz alusão a Legislação do ensino superior no Brasil (séc. XIX – 2004), verifica-se três períodos que são marcos nas políticas públicas, em especial, para a educação superior: 1º - o ensino superior organizado em cátedras; 2º - a universidade como figura acadêmica administrativa central; 3º - a influência da internacionalização no sistema de educação superior. Segundo a autora, o ensino superior no Brasil, desde o período colonial (1808) até os dias de hoje, acompanha a transformação sociopolítica mundial, ou seja, o sistema de educação superior recebe influência da internacionalização.

---

<sup>5</sup> Políticas educacionais são entendidas como parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que tem como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação. Elas expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. (FRANCO, 2003, p.319, apud SILVA, 2007, p. 135)

O cenário da educação superior no século XIX mostra que eram muito poucos os brasileiros que tinham condições para freqüentar a Universidade. Apesar de pouco promissora a educação superior no Brasil, em 1808 foram instaladas, pelo governo, algumas instituições de ensino superior, mesmo que com a ideologia utilitária no que diz respeito ao currículo e metodologias de ensino, uma vez que o ensino superior era consubstanciado em cátedras<sup>6</sup>.

Conforme aborda Teixeira (1989, apud CRUBELLATE, 2004, p. 24) “[...] o Brasil conservava a posição de defender uma educação superior do tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou ‘desinteressada’” (p. 85). Predominantemente, o ensino superior no Brasil foi ofertado em instituições públicas até as primeiras décadas do século XX, porém, no decorrer das próximas décadas, e de maneira crescente, houve a oferta de vagas em Instituições privadas de ensino superior.

De acordo com Morosini (2005, p.309): “O período compreendido entre o final do século XIX até 1930 é movido por ‘reformas consecutivas e desconexas’”. A autora cita Berger (1976, p. 169-170), quando diz que o “[...] sistema educacional continuava a orientar-se pela herança da escola jesuítica, o que na prática significava que a escola brasileira era de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho”.

Em termos numéricos, Teixeira (1989, apud CRUBELLATE, 2004) coloca que no fim do Império existiam 14 Instituições de ensino superior no Brasil, e que nas

---

<sup>6</sup> O regime de cátedra como o núcleo ou “alma mater” das instituições de ensino superior surge, a partir de 1808, quando o Príncipe D. João VI determina a criação, entre outras, das cadeiras de Anatomia no Rio de Janeiro e de Cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia. Nesse contexto, em 1931, é aprovada a Reforma do Ensino Superior; em relação à cátedra, o Estatuto ratifica o professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente. A idéia de cátedra contida no Estatuto das Universidades Brasileiras ganha força com as constituições de 1934 e 1946. Na primeira, são estabelecidos os seguintes requisitos: garantia da liberdade de cátedra; vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial; garantia aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais da vitaliciedade e da inamovibilidade nos cargos e, em casos de extinção da cadeira, o professor seria aproveitado (artigos. 155 e 158). Por sua vez, a Constituição de 1946 ao tratar da matéria prescreve: “para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no ensino superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade”. A seguir dispõe: “É garantida a liberdade de cátedra” (art. 168, incisos VI e VII). Em síntese, no que se refere a essa questão, a Carta Magna de 1946 consagra três pressupostos, na época, considerados fundamentais. São eles: provimento das cátedras por concurso de títulos e provas, liberdade de ensino e vitaliciedade. (FÁVERO, 2000)

próximas décadas seguintes, esse número se multiplicou bastante, tendo como referência que no ano de 1930 o país tinha 86 Instituições de Ensino Superior, na sua maioria privadas. Nos cinco anos seguintes mais outras 95 IES foram surgindo e assim sucessivamente, chegando ao total de 280 mil alunos em 1968.

Portanto, a expansão do ensino superior no período Republicano favoreceu aos Estados e permitiu a criação de Instituições privadas em que diplomas podiam ser nacionalmente reconhecidos, “[...] desde que atendidos os padrões curriculares das faculdades federais” (RANIERI, 2000, p. 45). Este, provavelmente, tenha se constituído o primeiro dispositivo de controle estatal sobre as IES.

A primeira fase do período republicano foi caracterizada pela incoerência entre tentativas de democratização frente à legislação discriminatória. Entre as principais medidas educacionais após 1930 está a reforma do ensino superior de Francisco Campos, em que a organização do sistema universitário no Brasil tem como pilares a junção de cursos superiores que trabalhavam até então isolados. Nesse período, surgem as primeiras Universidades: Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1927), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934).

Portanto, a reforma do ensino superior abre muitas perspectivas para a organização das universidades, apesar de ser ambígua e, de certa forma, elitista.

Morosini (2005, p.312), com base em Cunha (1980), demonstra o cenário da educação superior a partir de 1945:

Após 1945, as legislações universitárias são refletoras da democratização política e econômica vigente na nação brasileira. Tal conjuntura, em nível educacional, propiciou uma mudança nos canais de ascensão social. Até a década de 1950, a ascensão ocorria através da “reprodução do pequeno capital” e/ou abertura de um negócio. Após esta data, abriam-se canais no “topo das burocracias públicas e privadas”, onde diplomas escolares passam a constituir critério para posse de cargo [...] Assim, os cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social [...] Na década de 1950, ocorre a federalização de muitas universidades estaduais [...].

Nessa conjuntura de estruturação e ampliação do ensino superior, verifica-se o vínculo às políticas públicas.

Após longos anos de discussões, lutas e tramitações, em 1961 a primeira LDB é aprovada sob a edição da Lei n. 4.024/61, em que a educação era entendida como obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. Saviani (1997) diz que foi uma maneira encontrada para conciliar as duas políticas educacionais antagônicas no Brasil: uma que promulgava a educação gratuita e a outra que defendia o ensino privado.

Dalla Corte (2000, p. 26-27), com base em Rossatto (1989), afirma que a LDB 4.024/61

[...] teve algum mérito naquele momento em que o Brasil passava por transformações estruturais. Sua aprovação levou 13 anos, com intenso debate entre católicos, liberais e escolanovistas; resultando na sua desatualização em muitos aspectos quando aprovada.

Contudo, a expansão do ensino superior no Brasil não obteve total condições de qualidade, considerando a maneira como ocorreu. Romanelli (1997, apud DALLA CORTE, 2000, p. 27) faz uma crítica à aprovação da LDB 4.024/61:

Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos. (p. 183)

A LDB 4.024/61 não alterou disposições alusivas ao ensino que estava em vigência naquele momento da história da educação. Restringiu-se, apenas, a estabelecer currículos mínimos e pontuar que a duração dos cursos era de responsabilidade do Conselho Federal de Educação, o que, de certa forma, manteve a relação hierárquica do ensino catedrático.

Quanto ao ensino superior a LDB priorizou a normalização dos cursos, a distribuição dos professores de acordo com as disciplinas ofertadas nos respectivos cursos e, sobretudo, como sinaliza Morosini (2005, p. 313), reafirmou a política de internacionalização da educação quando pressupôs “[...] a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário”.

Assim, a política do ensino superior, no período de 1945 a 1964, constitui-se como preparatória ao próximo período que se instauraria com a reforma universitária de 1968.

O golpe de 1964 deu lugar a uma política educacional extremamente centralizadora e autoritária a serviço do modelo econômico adotado no país. Para tanto, a efetivação da “teoria do capital humano” na política educacional vigente se deu através do tecnicismo e sua preocupação básica girou em torno da eficiência instrumental, em que a educação passou a ter papel fundamental. A finalidade da educação nessa década, sob os pressupostos da legislação, foi de “[...] modernizar o homem da periferia urbana, alfabetizando-o e ao mesmo tempo adaptando-o à sociedade industrial urbana, e inviabiliza nesse momento a formação de sua consciência social” (ROSSATO, 1989, p. 61).

Para Dalla Corte (2000), no período militar a educação serviu claramente como propósito ideológico para justificar o modelo de desenvolvimento a ser implantado. Caracterizou-se por priorizar a rigidez, a padronização, a burocratização, a compartimentalização curricular e, sobretudo, a especialização.

Morosini (2005, p. 313) afirma que,

[...] na fase da redemocratização da sociedade brasileira, a modernização do ensino superior já se processava, modernização essa que foi desvendada pós-68 e a caracteriza pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com vistas a, de um lado, atender o capital monopolista e, por outro lado, aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias.

Este período deveria produzir a força do trabalho para o processo de acumulação capitalista e, conseqüentemente, o progresso do país. Para tanto, foram realizadas reformas educacionais: Lei 5.540/68, de reforma do Ensino Superior, a Lei 5.692/71 (referente ao ensino de 1º e 2º graus) em defesa da profissionalização obrigatória que reduziu a escola às necessidades do mercado, não só desqualificando a educação e seus profissionais como confirmando-a como agente de exclusão social (ARANHA, 2006).

Na reforma de 1968 consta que a sua finalidade esteve ancorada em colocar no cenário da educação superior a pesquisa. Nesse momento, surgiu o pressuposto da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades, os

departamentos de ensino, a pós-graduação, a matrícula por disciplinas (abandonando a regime anual nos cursos de graduação); todas essas entre outras reformas surgem, principalmente, sob o enfoque desenvolvimentista do país (ARANHA, 2006).

Conforme se observa os pressupostos legais anteriores à Constituição de 1988 e à LDBN 9.394/96, os maiores empreendimentos privados muito pouco conseguiam se organizar como universidades, no sentido de agregar ensino e pesquisa, considerando os altos custos dessa política. Com base no panorama das políticas públicas educacionais desfavorável ao ensino e à pesquisa, verifica-se que essa questão não impediu a expansão das IES privadas, mas lhes atribuiu significado à margem das expectativas educacionais de universidade propriamente dito.

Com a promulgação da LDBN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, surgem novos pressupostos legais que tem por prioridade reorganizar e sistematizar o sistema educacional. Nesse período, acontece maior fluxo do capital financeiro que se traduz pelas práticas de privatização dos bens e serviços públicos; ajustes fiscais constantes; muitos investimentos e incentivos do capital externo; conflitos e reformas focadas nos direitos trabalhistas, entre outros aspectos (ARANHA, 2006).

Surgiu, nesse cenário, a busca desenfreada pelo diploma de educação superior, considerando a instabilidade mercadológica e as novas exigências profissionais ao mercado de trabalho. Tendo como base esses, entre outros pilares, a globalização do mercado apoiou a iniciativa privada a focar a educação como ótima oportunidade de desenvolvimento econômico e mercadológico.

Muitas IES emergem nesse cenário, obviamente com fins lucrativos e competitivos, em que a expansão, a diversificação e a privatização justificam-se como respostas as necessidades mercadológicas e desenvolvimentistas da internacionalização da educação superior. Nesse sentido, as IES públicas passam a não ser prioridade, e, portanto, recebem pouco investimento, o que caracteriza um certo encolhimento no cenário educacional.

Para Ranieri (2000), com a LDB de 1996 o foco instaurou-se na possibilidade de autonomia e avaliação e, em termos políticos, na diversificação organizacional.

Então, a educação superior passou a convergir sob o enfoque de vários interesses e forças políticas.

O contexto histórico da LDBN 9.394/96 aponta para o embate entre duas vertentes já observadas no período de discussão da antiga LDB, ou seja, uma vertente a favor de que o Estado assumisse o papel central no credenciamento e controle do sistema de ensino quanto na oferta de educação, em todos os níveis, e a outra vertente favorável à participação da iniciativa privada.

Segundo Saviani (1997), prevaleceram os interesses do setor privado, mas, também, contentou-se à permanência do Estado como instância credenciadora e fiscalizadora da qualidade das IES e cursos ofertados.

De maneira geral, na atual LDB, verifica-se um texto conciliatório quando declara a possibilidade da existência de instituições públicas e privadas de ensino como um dos princípios norteadores do ensino no país (Artigo 3º). Mais adiante, no Artigo 7º o ensino é declarado livre para a iniciativa privada, desde que contempladas as condições estabelecidas na legislação, entre elas as de qualidade do ensino, avaliadas pelo Estado. Evidencia-se o posicionamento do poder Estatal como instância deliberativa e reguladora das condições de ensino e não possibilidade predominante de atendimento das necessidades educacionais da população.

A década de 90 reflete o cenário da internacionalização do ensino superior e, nesse sentido, denota o cerceamento da globalização no ensino de graduação e pós-graduação. Surgem, portanto, concepções da Unesco acerca da “Educação no século XXI”, em que são retratadas questões como: equidade e qualidade da educação no mundo; as missões da universidade; concepção de educação superior de cunho neoliberal promulgada pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, em que a universidade necessita voltar-se para o mercado sob o paradigma da racionalidade técnica e instrumentalização do conhecimento.

Morosini (2005), diz que o Brasil sofre essas influências, principalmente, junto aos movimentos voltados para a estruturação de uma universidade pública e democrática. A autora aponta a aprovação da LDB 9.394/96 e medidas complementares, como uma legislação que vem congrega com os pressupostos da

internacionalização do ensino superior, “[...] desde as orientações para o desenvolvimento de uma instituição universitária eficiente, empreendedora e sustentável até a constituição de uma instituição universitária de caráter transnacional” (p. 317).

A guisa da crítica educacional é relevante ressaltar que após a aprovação da LDBN 9.394/96 o setor privado de educação está em franca ascensão. Por exemplo, em 1997 as IES privadas detinham 64% do número de alunos matriculados no país, em relação a 36% nas IES públicas (federais e estaduais), já em 1998 esses percentuais se alteraram para 67,8% e 32,2%, o que comprova o crescente desenvolvimento educacional do setor privado. Avaliação e qualidade se tornaram eixos norteadores da política nacional para a educação superior, constituindo-se a avaliação um mecanismo de intervenção do Estado nas Instituições públicas e privadas (RANIERI, 2000).

Esse princípio de avaliação é pressuposto na LDBN 9.394/96, como política central e articuladora do sistema de ensino brasileiro, uma vez que na última década do século XX surgem mudanças importantes nas IES brasileiras, já que as políticas públicas que se instauraram na educação superior pautaram-se em orientações do Banco Mundial. Entre as mais relevantes destacam-se a redução do papel do Estado; expansão do Sistema de Educação Superior; o Sistema de Educação Superior marcado pela descentralização, diversidade e flexibilidade nas proposições pedagógicas; dispositivos de avaliação da educação superior voltados para a tomada de decisão e o controle de qualidade.

Portanto, a influência da internacionalização na educação superior no Brasil, demonstra a redução do papel do estado na educação superior e, nesse sentido, a consequente privatização e diversificação do Sistema Nacional de Educação Superior. Essas, entre outras mudanças, passam a requerer um estado avaliador junto as IES.

Morosini e Rossatto (2006) quando se referem a evolução da educação superior no Rio Grande do Sul, conceituam, de acordo com a LDBN 9.394/96, as instituições públicas e as privadas. Os autores tomam por base o Art. 19 da atual LDB que conceitua como instituições públicas

[...] aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelas esferas públicas; e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As públicas podem ser: Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal, Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados, e Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal. (p.34)

Os autores, também, dizem, com base no Art. 20 da LDB 9.394/96, que as instituições privadas de educação superior podem se

[...] organizar como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido stricto – são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas. As Instituições privadas sem fins lucrativos, podem ser: Comunitárias – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; Filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. (p. 34)

Nesse sentido, é importante esclarecer que, tendo por base a legislação, a organização das IES perpassa por significados e marcos divisórios, em especial a partir da legislação vigente.

Considerando a diversificação e as especificidades das Instituições de Ensino Superior, Morosini e Rossatto (2006, p. 37-39) conceituam:

a) *Universidades*: instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral (LDB 9394/96, Art. 52). As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

b) *Centros Universitários*: instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico

oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários somente serão criados por credenciamento de IES já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo MEC.

c) *Faculdades Integradas*: instituições de ensino superior com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. A criação de cursos superiores depende de prévia autorização do poder executivo.

d) *Faculdades, Escolas e Institutos*: alternativa institucional para a formação de professores para a Educação Básica. A LDB cria a figura do Instituto Superior de Educação (ISE), co-relacionado a: cursos formadores de profissionais para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, inclusive o curso normal superior destinado à formação de docentes; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior com a intenção de atuar na educação básica; programas de formação continuada para os profissionais de educação.

e) *Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia*: são autarquias federais destinadas a oferecer cursos de nível básico, técnico e tecnológico de ensino médio e formação pedagógica em nível superior para professores e especialistas. São oferecidos cursos de licenciatura em física, química, biologia, matemática, geografia e informática. Para cursar uma licenciatura no CEFETs é necessária a conclusão do Ensino Médio ou equivalente e a aprovação no processo de seleção realizado em cada instituição.

Assim, como demonstrado pelos autores, verifica-se que são várias as estruturas e tipologias, criadas e legisladas para subsidiar instituições voltadas à formação profissional. Nessa conjuntura institucional visualiza-se que, efetivamente, o setor público “encolheu” em nome do capital privado. As políticas públicas vigentes pressupõem um forte paradigma do capital privado em detrimento do viés da acessibilidade, da formação, da profissionalização, da qualidade, entre outros aspectos que direcionam as ações governamentais para essa estrutura organizacional da educação superior no sentido de atingir metas estipuladas pelo

capital estrangeiro, o que caracteriza a franca internacionalização da educação superior.

Conforme o que pressupõe Bertolin (2007, p. 311), “[...] a qualidade dos sistemas e instituições educacionais tornou-se assunto de grande importância não apenas para os governos e instituições, mas também para todas as sociedades”. O autor coloca que no período de 1960 e 1970, a educação tinha um viés quantitativo, porém, a partir de 1980, tanto nos EUA quanto na Europa, surgiram as primeiras preocupações e reflexões com relação a um suporte mais qualitativo, portanto a qualidade da educação passou a receber atenção tendo por base o importante papel do ensino superior e sua repercussão para o crescimento e desenvolvimento social, cultural e econômico dos diversos países e sociedades.

Entre as principais políticas do governo federal tendo como foco a promoção da melhoria da qualidade e da equidade para a educação básica, Castro (1999, p. 18-20) destaca as seguintes iniciativas:

1. Políticas de descentralização, promoção de Equidade e fortalecimento da escola pública: a criação e implantação do Fundef e, subsequentemente, o Fundeb com o foco na equidade dos recursos da educação; o Programa Dinheiro na Escola, para promover repasse automático de recursos para escolas públicas; ampliação e descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o financiamento de ações focalizadas nas regiões mais pobres do País, oferecendo oportunidade de escolarização a jovens e adultos; o desenvolvimento de um moderno e eficiente sistema de informações educacionais.
2. Políticas para a melhoria da qualidade da educação básica: o aperfeiçoamento metodológico e a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a avaliação pedagógica qualitativa dos livros didáticos e a elaboração e distribuição do “Guia de Avaliação do Livro Didático; a discussão, formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a construção e divulgação de Referenciais para a Formação de Professores; o Programa de Aceleração de Aprendizagem para promover

a correção do fluxo; o Programa TV Escola, que possibilita aos professores das escolas públicas de ensino fundamental atualização e capacitação em serviço; o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) para promover o acesso às novas tecnologias; o desencadeamento da reforma da Educação Profissional; o desenho e a aprovação da reforma do ensino médio, definindo diretrizes curriculares; a implantação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Entre as principais políticas do governo federal tendo como foco a promoção da melhoria da qualidade e da equidade para a educação superior, Castro (1999, p. 20-21) destaca, políticas de expansão e melhoria do ensino superior tendo por base a reorganização do sistema de ensino superior (Decreto nº 2.306/97), baseada nos princípios estabelecidos pela LDB 9.394/96, que asseguram, entre outras medidas:

- a diversificação institucional, criando as novas modalidades jurídicas dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas;
- o estímulo à expansão de vagas;
- a garantia do direito dos alunos de se informarem sobre as condições e o desempenho das instituições;
- a consolidação do sistema de avaliação do ensino superior mediante implantação do Sinaes e do fortalecimento das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior para verificação das condições de oferta;
- a elaboração das novas Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação orientada aos seguintes objetivos: expansão e melhoria na oferta de cursos; ampliação e integração entre as várias áreas do conhecimento; flexibilização curricular; combate à evasão escolar e ampliação do espaço de decisão do aluno na definição do seu currículo acadêmico;
- criação da Gratificação de Estímulo à Docência;
- incentivo à titulação docente, mediante continuidade dos programas normais de apoio à qualificação do magistério para o ensino superior;

- retomada dos investimentos na recuperação e melhoria da infra-estrutura das IFES, viabilizando a atualização do acervo de livros para bibliotecas de graduação, implantação de redes de informação e aquisição de equipamentos para laboratórios de graduação e hospitais universitários;
- definição dos critérios para o processo de escolha dos dirigentes universitários e a composição dos órgãos colegiados;
- reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação, estimulando a sua melhoria e expansão.

Castro (1999, p. 21-22), também, aponta as diretrizes do MEC para o ensino superior e sinaliza que indicam iniciativas mais urgentes, a curto e em médio prazo, na adoção das seguintes medidas:

[...] implementar o novo processo de credenciamento das instituições de ensino, com base nos resultados das avaliações e no sistema de indicadores de qualidade montado a partir dos dados atualizados anualmente pelo Censo do Ensino Superior; implantar a nova estrutura curricular, estimulando a flexibilização dos currículos e a diversificação da oferta, inclusive com a criação dos cursos seqüenciais previstos na LDB; reorganizar e ampliar o programa do crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas, combinando critérios de renda e desempenho escolar, a fim de beneficiar 15% dos alunos das instituições de ensino superior; estimular cursos a distância e o uso de tecnologias de ensino para ampliar as oportunidades de ensino superior, sem prejuízo da qualidade do aprendizado.

Portanto, no que diz respeito à função do Estado e sua relação com qualidade da educação superior, as reformas presentes no campo educacional caracterizam-se pela regulação e implementação de ações estatais que, sob o viés da qualidade, postulam melhorias na educação superior; melhorias que estão reguladas por dispositivos de avaliação e, sobretudo, regulação do MEC.

A relação qualidade e educação superior está intrinsecamente agregada a observância das políticas educacionais vigentes para o ensino superior e a cultura organizacional da Instituição de Ensino Superior, bem como repercute na formação e atuação dos professores e dos futuros professores.

Vários autores demonstram crescente preocupação com a qualidade de educação superior, em especial, no que tange a sua melhoria. Neste enfoque, Juliatto (2005, p. 19-20) pontua:

Cresce no Brasil a preocupação com a qualidade da educação superior [...] A preocupação demonstra que se vê inadiável a necessidade de melhoramento imediato, o que demanda critério, proficiência e, mais que tudo, determinação e constância. [...] A preocupação com a qualidade da educação superior não ocorre apenas no Brasil. Ela existe como crescente desafio mundial.

Verifica-se a preocupação com a melhoria de qualidade da educação, considerando que nas últimas décadas no mundo inteiro está acontecendo um movimento de internacionalização<sup>7</sup> na educação superior que, conseqüentemente, está envolvido com a qualidade da educação entendendo-a como pilar para a formação e atuação profissional.

Várias são as instituições, órgãos e entidades, preocupados com as ações de responsabilidade social da Universidade, voltados para que se instaure uma pedagogia universitária<sup>8</sup> de qualidade no mundo.

Órgãos e Instituições internacionais, como a UNESCO<sup>9</sup>, IESALC<sup>10</sup>, OECD<sup>11</sup>, UNICEF<sup>12</sup>, entre outros, estão empenhados em questões e ações que priorizam a universidade socialmente responsável e emancipatória.

---

<sup>7</sup> A internacionalização da educação superior e a qualidade fazem parte de um mesmo processo, reflexo da Sociedade do Conhecimento, seja pela quebra de fronteiras geográficas e o desenvolvimento dos sistemas comunicacionais seja pela necessidade de padrões mínimos que possibilitem a circulação de diplomas e títulos entre os sistemas educativos. (MOROSINI, 2008, p. 250)

<sup>8</sup> A pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli (2000, p.36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico. (CUNHA, 2006)

<sup>9</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, organismo internacional que representa as Nações Unidas, foi fundada em 1945. Objetiva contribuir com ações educacionais mundo inteiro, no sentido de veicular paz e segurança aos cidadãos. Voltada para a minimização do analfabetismo no mundo, prioriza essencialmente a formação e qualificação de professores.

<sup>10</sup> O Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC é um organismo agregado à UNESCO, voltado à promoção do acesso e da qualidade na educação superior. Seu objetivo primeiro se refere à transformação da educação terciária propondo um programa de trabalho que se constitua promotor de uma cultura de paz, de desenvolvimento humano sustentável, de justiça, equidade, democracia e respeito aos direitos humanos.

<sup>11</sup> A OCDE foi criada em 1961, na França. É intitulada Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento e em sua representatividade tem 30 países agregados e envolvidos com o desenvolvimento econômico, com a sustentabilidade, com alternativas de geração de novos

Cabe destacar que no Brasil, além do envolvimento desses órgãos e instituições internacionais, temos ações governamentais voltadas para a qualidade da educação superior. Via CAPES/MEC surgiram Programas como o PIBID<sup>13</sup>, PRODOCÊNCIA<sup>14</sup>, Observatório de Educação<sup>15</sup>, os quais tem a finalidade primeira pesquisar e dar visibilidade a ações educacionais voltadas para a qualidade, tanto da educação básica quanto superior.

Para elucidar, em um recorte especial da evidência dos Programas governamentais, os quais envolvem diferentes âmbitos e Instituições de Ensino (educação básica e superior), destaca-se o Projeto da RIES<sup>16</sup> (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior) intitulado “Observatório de Educação – Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira”, o qual foi selecionado pelo edital nº. 001/2006/INEP/CAPES (2006). O “Projeto Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira” é interinstitucional e faz parte do Núcleo de Excelência em CT & I em Educação – CNPq/FAPERGS. Investiga indicadores de qualidade para a educação superior brasileira, a partir da análise dos indicadores nacionais e internacionais existentes sobre o desempenho do sistema de educação superior. Esse projeto tem por objetivos específicos:

---

empregos, aumento da qualidade de vida, assim como contribuir para o crescimento do comércio mundial.

<sup>12</sup> Presente no Brasil desde 1950, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF está voltado para importantes ações na área da infância e da adolescência, envolvendo campanhas nas áreas da saúde, habitação, educação e cultura. Também, registra-se o comprometimento com programas de combate ao trabalho infantil e ações para a melhoria da qualidade vida das crianças e adolescentes no nordeste brasileiro.

<sup>13</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. O programa oferece bolsas para aprimorar a formação docente e contribuir para elevação do padrão de qualidade da educação básica e superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

<sup>14</sup> O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência visa contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio de fomento a projetos institucionais, na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>.

<sup>15</sup> O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>.

<sup>16</sup> RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior que busca a cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/>>.

- configurar e mapear os indicadores de desempenho do sistema de educação superior brasileiro e internacionais relativos à qualidade do ensino superior;
- selecionar e construir indicadores nas categorias identificadas como denotativas da qualidade da educação superior no país;
- analisar a qualidade do ensino superior a partir dos indicadores construídos utilizando a base de dados disponibilizada pelo INEP/MEC com possíveis bases complementares;
- relacionar os indicadores de qualidade do ensino superior construídos pela REDE RIES com o que está posto nas políticas constitutivas da educação superior brasileira. (Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/historico.php>>)

A GUNI<sup>17</sup> pressupõe responsabilidade social universitária como a capacidade da universidade em difundir e realizar práticas educacionais pautadas em uma conjuntura de princípios e valores que se ancoram em quatro processos essenciais: “[...] gestão, docência, investigação e extensão” (MOROSINI, 2008, p. 5). Sob esse enfoque, para que a Instituição de Ensino Superior possa realizar sua função social com responsabilidade e qualidade, precisa estar articulada nesses quatro processos essenciais, de maneira que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam entendidos e implementados como indissociáveis.

As Instituições de Ensino Superior poderão se considerar como instituições que formam profissionais competentes e socialmente responsáveis, na medida em que passarem a articular o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares da produção do conhecimento e da ampliação e desenvolvimento de ações sociais, especialmente aquelas oriundas de uma educação inovadora e de qualidade.

De acordo com Defourny e Cunha (2008, p. 292),

[...] a educação passou a ser considerada como fator preponderante no contexto de acirrada competitividade entre as nações, a questão da qualidade deslocou-se para a região central das políticas públicas. Não foram poucos os países que seguiram essa trilha e procuraram ampliar seus investimentos na área educacional. Seguiu-se essa mudança a necessidade de avaliar o seu desempenho. Dessa forma, sobretudo a partir dos anos 90, muitos países criaram sistemas de avaliação, como também organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE deram início a programas de avaliação em diversos países, estabelecendo escalas de classificação e divulgando escores e a posição de cada país.

---

<sup>17</sup> Global University Network for Innovation (GUNI). Organizou a 4ª Conferência Internacional de Barcelona sobre o Ensino Superior, intitulada “Novos Desafios e emergentes funções para o desenvolvimento humano e social. Foi realizada em Barcelona, de março a abril de 2008.

A internacionalização está presente no cenário da educação superior e requer congregação com prioridades educacionais que apontam para a formação de competências, o controle do desempenho e, também, escores de competitividade.

Tendo por base os desafios postos à universidade no século XXI, no sentido da [re]significação do seu papel, a UNESCO, em parceria com outros Órgãos, Entidades e Instituições sócio-educacionais, deflagraram um amplo movimento em prol da mudança e reforma universitária. Nesse sentido, em 1998, foi realizada em Paris, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior que contribuiu com a aprovação da Declaração Mundial que estabeleceu princípios e diretrizes para o ensino superior.

De acordo com Defourny e Cunha (2008, p. 299), essa declaração “[...] talvez venha a ser reconhecida como um divisor de águas na história da educação superior”. A Declaração defende e invoca compromissos universais, entre eles pressupõe a educação como “[...] um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz” (p. 299).

A Declaração Mundial de Educação<sup>18</sup> (1998, p. 3) destaca:

[...] os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século, considerando ainda que a cooperação e o intercâmbio internacionais são os caminhos principais para promover o avanço da educação superior em todo o mundo.

A Declaração Mundial (1998, p. 2-14) estabelece missões e funções para a Educação Superior:

- A missão de educar, formar e realizar pesquisas.
- Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva.
- Igualdade de acesso.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/9715944/Declaracao-Mundial-Sobre-Educacao-Superior-No-Seculo-XXI>>.

- Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres.
- Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados.
- Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior.
- Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade.
- Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades.
- Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade.
- Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais.
- Avaliação da qualidade.
- O potencial e o desafio de tecnologia.
- Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior.
- O financiamento da educação superior como serviço público.
- Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes.
- Da perda de quadros ao ganho de talentos científicos.
- Parcerias e alianças.

Há, então, a necessidade de uma pedagogia universitária que assuma esses compromissos tendo como principal parâmetro a qualidade da formação, entendida como integral e inerente às relações, à responsabilidade, à transformação e à emancipação social.

Um dos propósitos da Declaração Mundial (1998), que está expresso no Art. 11, e é foco desse estudo, se refere à qualidade da educação superior, quando propõe que:

a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. [...] deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional. b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais. c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países [...]. (p. 10)

Verifica-se, portanto, que a Declaração Mundial tem uma concepção de educação multifacetada, que sinaliza para o mundo missões, funções e, porque não dizer, metas e ações que devem ser priorizadas no ensino, na pesquisa e na extensão no âmbito universitário.

Para que a educação superior obtenha êxito e atenda aos propósitos de mudança e desenvolvimento mundial a Declaração, também, propõe que seja priorizada a formação contínua de pessoal e que sejam estabelecidos processos de interlocução entre diferentes contextos institucionais, regionais e internacionais. Essa questão remete ao compartilhamento de saberes e fazeres da educação superior o que, com certeza, pode contribuir para a qualidade do ensino na graduação e pós-graduação.

A UNESCO, em 2005, divulgou Relatório de Monitoramento Global, focado na qualidade da educação. Nesse relatório, a nível mundial, se configuram importantes destaques onde constam variadas concepções de qualidade. Merece destaque o relatório quando reconhece que mesmo com a grande preocupação com a qualidade da educação, existem variados conceitos de qualidade, mas alguns pontos convergem: o desenvolvimento cognitivo é importante a todos os sistemas educacionais e indispensável à formação e atuação do profissional; o papel da educação como mola propulsora ao desenvolvimento humano e social tendo como foco as gerações futuras (DEFOURNY e CUNHA, 2008).

Apesar de não haver unanimidade nos pressupostos e indicadores do Relatório da UNESCO, Defourny e Cunha (2008, p. 294) apontam três princípios consensuais à qualidade da educação: “1) a necessidade de maior relevância; 2) a necessidade de maior equidade de acesso e de resultados; 3) observância adequada dos direitos individuais.” Esses princípios retratam, em especial, a questão de que a equidade está relacionada à qualidade, principalmente porque o Relatório aponta a educação não somente como “[...] ferramenta para o crescimento econômico ou social. Devido à sua dimensão humanizadora, ela tem um valor em si mesmo.” (p. 296).

Esses pressupostos do Relatório da UNESCO (2005), assim como os propósitos da Declaração Mundial (1998), são interpretados como sendo a educação condição real e indispensável para a construção da cidadania, mudança e desenvolvimento mundial, tendo como pilares os preceitos da igualdade, da inclusão social, do respeito à diversidade e multiculturalidade.

### 3.2 INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A qualidade a educação superior requer relação estreita com dispositivos sistemáticos de avaliação. Porém, questiona-se: Qual a concepção de qualidade norteia esse processo? Existe uma concepção específica de qualidade para a educação superior? Como a avaliação, pode contribuir efetivamente para a qualidade da educação superior?

Em busca de respostas que poderão ser encontradas, principalmente com a contribuição de pesquisadores e estudiosos que investigam e refletem a educação sempre com a intenção de qualificar seus processos, apresenta-se um quadro, construído por Davok (2007), citado por Scremin (2009, p. 51), o qual estabelece um paralelo comparativo entre dimensões de avaliação e critérios de avaliação da qualidade.

DIMENSÕES DA QUALIDADE			CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
ÁREAS SOCIAL E HUMANA (DEMO, 1994)	EDUCAÇÃO SUPERIOR (DEMO, 1985)	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (SANDER, 1995)	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (SANDER, 1995)
Política	Educativa	Cultural	Relevância
	Social	Política	Efetividade
Formal	Acadêmica	Pedagógica	Eficácia
		Econômica	Eficiência

**QUADRO 1** – Dimensões de avaliação e critérios de avaliação da qualidade (DAVOK, 2007)

Para Demo (1994, apud SCREMIN, 2009) qualidade formal se refere a capacidade de manejo de instrumentos, utilização de técnicas e procedimentos no que diz respeito aos desafios do desenvolvimento; qualidade política para o autor está co-relacionada as potencialidades de fazer história, tendo por base os fatos

históricos da sociedade. Ambas as dimensões não podem ser entendidas separadamente.

Demo (1985), também, faz alusão a conceitos de: qualidade acadêmica definindo-a como a habilidade de produzir originalmente um determinado conhecimento; qualidade social entendida como a capacidade de identificar e aproximar a comunidade local e regional aos seus problemas de desenvolvimento, ou seja, relaciona-se a capacidade de aproximação teórico-prática; qualidade educativa se refere à formação dos profissionais, sejam eles formadores, administradores, dirigentes políticos, cidadãos, entre outros, os quais contribuem para a organização democrática da sociedade.

Sander (1995) explora a qualidade tendo por base diferentes conceitos e critérios. Utiliza-se da perspectiva multidimensional da administração e, a partir dessa visão, propõe critérios de desempenho para as Instituições:

<b>EFICIÊNCIA</b>	A eficiência está intimamente relacionada à produtividade. Assim, é eficiente quem produz o mais com o mínimo de desperdício, isto é, a atuação da pessoa ou da instituição deve apresentar elevada relação com o produto e o insumo.
<b>EFICÁCIA</b>	Geralmente a eficácia é revelada na capacidade de administrar e de alcançar metas e resultados definidos. Com relação à educação, a eficácia tem estreita relação com a dimensão pedagógica, tanto das escolas, universidades, quanto sistemas de ensino.
<b>EFETIVIDADE</b>	A efetividade está relacionada à produção de soluções para as problemáticas sociais. Refere-se à equidade e ao desenvolvimento econômico e social; reflete sua associação à dimensão política.
<b>RELEVÂNCIA</b>	Relevância está inter-relacionada ao desenvolvimento humano e a promoção da qualidade de vida, tendo por base a educação e a participação cidadã. Refere-se a ligação, à relação com alguém ou com algo.

**QUADRO 2:** Critérios de desempenho, associados à qualidade, propostos por Sander (1995). Disponível em: <[http://www.bennosander.com/publicacao\\_detalhe.php?cod\\_texto=21](http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=21)>

O autor coloca que um requisito essencial, quando se trata de qualidade da administração na educação é investir no resgate às especificidades da educação, considerando sua natureza peculiar. Ele pressupõe que por meio desses critérios, que devem contemplar integralmente uma visão multidimensional das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural de administração da educação, se possa buscar respostas para estabelecer uma boa cultura organizacional nas instituições

de ensino, relevante às atuais demandas da educação nos países latino-americanos.

Defourny e Cunha (2008, p. 302), também, apontam que

[...] há necessidade de se ter, cada vez mais, uma visão como um bem comum de todas as nações e pessoas e uma visão integrada e integradora do conceito de qualidade em educação que permita a universidade oferecer à juventude que nela ingressa a oportunidade de uma formação a mais integral possível [...].

O que remete ao compromisso de a universidade promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, como possibilidade da qualidade de vida em sociedade.

Para tanto, a qualidade pode ser entendida sob várias perspectivas e, sobre essa questão, Morosini (2001, p. 90) coloca:

Alguns enquadram qualidade na concepção de isomorfismo, articulada à idéia da empregabilidade e à lógica de mercado. Outros a entendem como respeito à diversidade e para outros, ainda, a qualidade vem imbricada ao conceito de equidade.

Conforme a autora, qualidade isomófica é sinônimo de avaliação, uma vez que está presente no processo de planejamento, na implementação das práticas institucionais, no controle e verificação das ações realizadas e dos resultados obtidos. A qualidade está conectada a padrões focados na sustentabilidade e empregabilidade, conseqüentemente, nas políticas públicas voltadas para o mercado. Quanto a qualidade da especificidade, a autora considera as tendências da diversidade e tem como eixo norteador as políticas educacionais. Já a qualidade da equidade está voltada para a noção de cidadania e democracia, em que os indicadores não são simplesmente padronizados, mas contribuem para estudos qualitativos e quantitativos.

Cabe ressaltar que, para além dessas categorias de qualidade, Morosini (2001), também, menciona que essas três perspectivas de qualidade estão inter-relacionadas, contrapondo a separação específica e nítida.

Cunha (apud MOROSINI [et al.], 2003, p. 388) se refere à qualidade da educação:

Para alguns representa a possibilidade de um sistema que atenda às exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes. Para outros significa o desenvolvimento de uma cultura, crítica e fundamentada, capaz de acenar para uma condição emancipatória. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade.

Então, conforme a relação que se estabelece entre a sociedade e as IES, assim como o tipo de IES e seu compromisso social, instaura-se uma concepção e abordagem de qualidade na pedagogia universitária, em especial na formação de professores.

Comarú e Dalla Corte (2007, p. 236), ao analisarem as transformações ocorridas no início do séc. XXI, quando se referem à formação de professores na sociedade de consumo, apontam saberes e desafios à profissionalidade<sup>19</sup> docente e destacam que assistimos a grandes e rápidas transformações que “[...] com a nova configuração do mercado mundial, na lógica da globalização da economia e das comunicações, os paradigmas baseados na razão, na produção e na certeza das coisas desmoronaram”.

Portanto, no início do século XXI, as mudanças provocadas nos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, caracterizam estratégias para o desenvolvimento e crescimento das bases capitalistas de uma sociedade que cada vez mais foca o olhar na qualidade dos espaços e recursos institucionais, na variedade de opções, no impacto mercadológico, na capacitação dos profissionais e, sobretudo, na qualidade da produção, seja ela científica dos serviços prestados e/ou dos produtos criados. Também, é importante salientar que o conhecimento está cada vez mais socializado, tendo em conta as experiências científicas, tecnológicas e informativas a partir da década de 90.

---

<sup>19</sup> A profissionalidade docente diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidade, competências, atitudes e valores que constituem o ser professor. De acordo com Guimarães (2004, p. 101), é a socialização com as instituições de ensino “[...] que vai corroborando para que o professor vá interiorizando um modo de ser professor, isto é, construindo um núcleo pessoal de identificação com um meio e com um modo de produzir, individual e coletivamente, a própria existência. Enfim, vá construindo a sua identidade profissional”. A formação inicial dá ao professor uma base de conhecimento, com a qual o professor construirá a sua profissionalidade juntamente com a sua realidade de trabalho, pois entra em contato com diversas situações em que precisará ter iniciativas com base em seus saberes para resolvê-las, [re]significando, [re]construindo e “[...] reforçando uma profissionalidade docente mais próxima dos conteúdos, métodos e conhecimentos das respectivas áreas de estudos que o licenciado vai ensinar” (GUIMARÃES, 2004, p. 75).

Ao realizar o Estado do Conhecimento, alusivo às produções científicas sobre qualidade da educação superior, nos GT 4 – Didática, GT 8 – Formação de Professores e GT 11 Política de Educação Superior, da ANPED<sup>20</sup>, verificou-se que no período de 2000 a 2008 foram apenas socializadas cinco importantes pesquisas que demonstram reflexões e contribuições no que diz respeito à relação qualidade e educação superior.

No GT 4 da 24ª Reunião da ANPED, Castanhos (2001) se refere a qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: docência e inovação. A autora pontua como importantes à qualidade do ensino a relação professor-aluno e a qualidade da relação teoria e prática.

Na 25ª Reunião da ANPED, no GT 11, Morosini e Franco (2002) fazem alusão às políticas públicas de qualidade universitária e construção de espaços de participação. As autoras identificam e analisam políticas públicas brasileiras de avaliação institucional para a graduação, com base em concepções de qualidade e lógicas subjacentes à relação Estado e Universidade. Tratam do estado e da qualidade universitária apresentando tensões entre regulação e emancipação, apresentam e refletem as políticas públicas de avaliação no Brasil e, conseqüente, qualidade universitária. As autoras propõem a qualidade universitária tendo como pressuposto essencial a construção dos espaços de participação.

O trabalho de Morosini e Franco (2002) dá visibilidade às políticas públicas de avaliação recentes para o ensino de graduação e alerta que o conjunto destas políticas referencia um Sistema Nacional de Avaliação articulado com o desempenho da educação superior e das IES.

Em 2003, no GT 4 da 26ª Reunião da ANPED, Balzan e Júnior, socializam os dados de sua pesquisa sobre o ensino superior nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas e apontam indicadores de qualidade. O trabalho focou identificar ações e inovações desenvolvidas no ensino superior que representassem alternativas a uma prática educativa superada.

---

<sup>20</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>.

Para Balzan e Júnior (2003), a análise das respostas dos entrevistados apontou para categoria que devem estar presentes no perfil do profissional formado, tendo por base as mudanças e desafios no mundo e no momento atual:

[...] ética, que contempla o comprometimento em relação à sociedade, à verdade, à ciência e também em relação a grupos de trabalho; necessidade de uma cultura geral por parte do docente-pesquisador; domínio sobre a área específica de atuação; atualização permanente; capacidade para trabalhar em equipe; formação interdisciplinar; consciência e clareza dos condicionamentos que estão sujeitos individual e coletivamente. (p. 5)

Essas categorias foram agrupadas por Balzan e Júnior (2003, p. 5) em três domínios: cognitivo, político e ético.

Do ponto de vista cognitivo, espera-se do profissional que tenha uma qualificação técnico-científica com o domínio rigoroso e denso de conhecimentos, teóricos e práticos, fundamentais para o exercício da profissão. Do ponto de vista político, desenvolver uma sólida consciência política pela qual se compreende um sujeito histórico e agente de mudança, inserido num complexo tecido de relações sociais, onde predomina o poder econômico e os condicionamentos impostos pelo modo de vida capitalista, de cuja influência se deve buscar independência reflexiva e autonomia de ação, a fim de consolidar os verdadeiros valores de cidadania e democracia. Do ponto de vista ético, transcrevemos a íntegra da proposição de um entrevistado: “ser profundamente sensível às referências axiológicas de modo geral, particularmente às éticas, uma vez que o profissional lida com pessoas humanas, cuja dignidade precisa ser muito respeitada, nunca agredida” (depoimento de docente da USP dado por correio eletrônico).

Nesta perspectiva, se verifica o contraponto ao enfoque da hegemonia mercantilista, muito presente nas universidades. A pesquisa de Balzan e Júnior (2003) mostra a tessitura entre referenciais e resultados das entrevistas pela proposição da “[...] formação ético-política sobre a habilitação técnico-científica” (p. 6) e a propõe como atitude metodológica.

No GT 4 da 28ª Reunião da ANPED, Papa e Fernandes (2005) discutem sobre a qualidade de ensino para os licenciandos do ensino superior privado noturno. Nesse trabalho a palavra qualidade tem conotação multifacetada e traz muitas interpretações, tendo como ponto de partida a conjuntura do cenário social. Dizem as autoras que qualidade de ensino é uma expressão complexa que traz no seu bojo variadas concepções agregadas a consistentes correntes ideológicas.

Papa e Fernandes (2005) se ancoraram nas concepções de qualidade de ensino de Fernandes (2002), Castanho (1989) e Grego Veiga (1991). Assim, identificaram seis concepções de qualidade:

- Qualidade de ensino como um conceito saudosista-autoritário: Nesta perspectiva o parâmetro de qualidade está no passado. O objetivo desta visão é encontrar a excelência que existia oriunda do método tradicional de educação – rígido e autoritário.
- Qualidade de ensino como uma orientação técnica: [...] esta orientação percebe a qualidade a partir dos resultados do ensino, como uma relação causal meios-fins. Busca-se resultados mensuráveis de aprendizagem partindo-se de critérios previamente estabelecidos do que e o quanto o aluno deva saber sobre qual assunto [...].
- Qualidade de ensino como um conceito liberal: [...] Nesta visão não há crítica à sociedade capitalista. Defende-se a igualdade de oportunidade para todos, mas também se acredita no esforço pessoal. As desigualdades socioeconômicas e culturais não são levadas em conta e a escola é vista como uma “ilha” independente ou imune ao meio que a cerca.
- Qualidade de ensino na perspectiva neoliberal: Esta visão defende o livre mercado como a melhor forma de regulação econômica. [...] O ensino tem como objetivo preparar pessoas “qualificadas” para o mercado de trabalho e, portanto, deve ser voltado para este fim. Desta maneira, o ambiente acadêmico deve ser visto como empresa, os alunos como clientes, programas e cursos como produtos que por sua vez também devem seguir a lógica mercadológica.
- Qualidade de ensino na orientação subjetivo-interpretativa: [...] O interesse maior é na estrutura de significados das atividades construtivas dos atores sociais. [...] Os livros e explicações do professor são considerados fontes indiretas, desde que não tragam soluções prontas, mas que sirvam de subsídio ao pensar. O professor é entendido como facilitador da aprendizagem, entendida como processo contínuo. Qualidade de ensino, nessa perspectiva, também passa pelo afeto, confiança, respeito e cooperação.
- Qualidade de ensino como um conceito crítico-dialético: Nessa concepção a escola é vista como um espaço de lutas políticas, de contradições sociais, de relações de poder e conflito [...] deve considerar um ensino de qualidade aquele que prepara o aluno para viver esta realidade, sendo um sujeito participante e ativo no momento histórico em que vive. [...] A chave desta perspectiva é que se espera que o aluno possa desenvolver através do ensino e da pesquisa, a competência formal técnica, aliada à competência política. (p. 2-3)

Papa e Fernandes (2005) contribuem com o estudo das concepções de qualidade de ensino superior quando, também, mostram as concepções dos alunos das licenciaturas noturnas de um centro universitário privado. Concluem que não há uma única concepção de qualidade, mas várias, caracterizando o caráter multidimensional de qualidade de ensino. Segundo as autoras os resultados das entrevistas evidenciaram: “[...] a técnica, pautada pelo conservadorismo e a subjetivo-interpretativa, marcada pela querença de mudanças, mas não de grandes transformações” (p. 5).

No GT 11 da 31ª Reunião da ANPED, Real (2008) referenda que a concepção de qualidade presente nas instituições parte da busca e da apropriação das notas/conceitos como significantes da sua qualidade, diante desse quadro se forjam conceitos a partir de situações incipientes e momentâneas de qualidade. A partir de análise documental de pareceres de avaliadores, a autora aponta evidências que são observadas pelas Comissões Avaliadoras junto às IES no processo de priorizar a qualidade da educação superior:

[...] acervo da biblioteca e os equipamentos de informática são adquiridos nos momentos anteriores à visita de avaliação; os professores em regime de tempo integral possuem quase toda a totalidade da carga horária em sala de aula, o que os tornam professores horistas, com grande carga horária; a infraestrutura física existente não é compatível com o desenvolvimento de pesquisa e de extensão, uma vez que não há salas individualizadas para os professores pesquisadores, o número de laboratórios é fortemente compartilhado entre os cursos da instituição e o corpo docente não possui produção acadêmica; o número de funcionários técnico-administrativos não acompanha o crescimento do número crescente de cursos e vagas; o aumento do número de vagas dentro de um mesmo curso sem alterar as condições de funcionamento, entre outros fatores; tudo isso permite afirmar que as IES buscam produzir seus resultados, na obtenção dos conceitos positivos sem contudo alterar a sua lógica intrínseca, ainda arraigada na concepção de uma qualidade mínima definida nos formulários de avaliação a partir de critérios e indicadores pré-estabelecidos de acordo com os seus interesses, incluídos na diversificação institucional, que se constitui a partir da lógica da competição. (REAL, 2008, p. 13)

A preocupação das IES quanto à obtenção de conceitos positivos nas avaliações externas é prioridade, uma vez que esse processo, na lógica atual, atesta boa qualidade dos serviços prestados, porém proporciona apenas qualidade formal em detrimento de uma qualidade real.

Conforme Rios (2001), a qualidade na educação superior pode ser entendida sob quatro enfoques:

1. Qualidade da educação como competência técnica: relaciona-se a utilização e domínio dos meios cognitivos e tecnológicos, no processo ensino aprendizagem. Tem relação e interdependência com o docente, considerando sua formação e competência técnica.
2. Qualidade da educação enquanto proposição e realização de atividades: refere-se a infra-estrutura e sua adequação, assim como a proposta pedagógica (concepção de currículo, aspectos metodológicos e avaliação).

3. Qualidade da educação organizacional: relacionada à cultura organizacional da IES, considerando especialmente as relações interpessoais e as práticas realizadas pelos envolvidos (professores, gestores, funcionários, alunos).

4. Qualidade da educação pela capacidade de articulação: diz respeito às condições de aproximação da instituição com outros níveis de ensino; também está ancorada no nível formação de sua clientela.

Verifica-se que a autora ao se referir à qualidade, aponta critérios que podem suscitar em indicadores para a educação superior, em especial no que diz respeito à formação do professor, infra-estrutura institucional, a cultura organizacional da instituição, capacidade de articulação da IES.

Cunha, Fernandes e Pinto (2008), quando escrevem sobre a qualidade e ensino de graduação, inferem sobre o desafio das dimensões epistemológicas e éticas na educação superior. As autoras dizem que encontraram que qualidade que se origina do latim *qualitate*. As autoras apontam Ferreira (1975, p. 1175) que se refere à qualidade como “[...] propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza”. Percebe-se, portanto, que a palavra qualidade está relacionada a muitas dimensões, o que, de certa forma, torna-se impossível de definir um significado restrito.

Cunha, Fernandes e Pinto (2008, p. 111), também, apresentam as idéias de Cortella, quando o autor coloca sua visão de qualidade. Segundo as autoras, Cortella (1998) menciona que qualidade da educação significaria compreendê-la como “[...] uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social” (p. 14-15).

As autoras contribuem com a explicitação de indicadores de qualidade na educação superior quando apontam indicadores de inovação no ensino de graduação, entre eles destaca-se: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a gestão participativa; a reconfiguração dos saberes; a reorganização da relação teoria/prática; a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação; a mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento; o protagonismo (CUNHA, FERNANDES e PINTO, 2008, p. 115-116).

Tendo por base os indicadores<sup>21</sup> para a educação superior, cabe pontuar a finalidade dos indicadores de qualidade. Juliatto (2005) cita Drenth (1987) que enumera três utilidades ou funções aos indicadores de qualidade na educação. Primeiramente, os indicadores tem a função de monitorar dados “[...] pela qual eles permitiram que as pessoas responsáveis por programas, instituições ou sistemas identificassem e medissem as mudanças e tendências quantitativas e qualitativas em áreas de interesse” (JULIATTO, 2005, p.80-81). Em segundo lugar, os indicadores tem a função avaliadora

[...] em que podem revelar se foram alcançados os objetivos e as finalidades das instituição educacional ou do sistema e em que medida foram [...] eles oferecem critérios específicos para redirecionar a ação administrativa ou sinalar a necessidade de tomar novas e complementares iniciativas (JULIATTO, 2005, p. 81).

E em terceiro lugar, os indicadores exercem a função de comunicação. Nessa função podem ofertar uma base sólida de diálogo para [re]avaliar, [re]significar os objetivos e práticas educativas, bem como planejar mudanças e melhorias educacionais.

Juliatto (2005) toma por base Cuenin (1987) que coloca os indicadores com papel importante na comunicação institucional com o mundo externo. Segundo o autor, na maioria dos países pesquisados são apontados cinco principais tipos de dados estatísticos que sinalizam indicadores: “[...] estudantes, corpo docente e funcional (relação aluno docente, relação aluno funcionário), aspectos acadêmicos (diplomas concedidos), dependências e instalações e aspectos financeiros” (p.81).

De acordo com a UNESCO (2004), qualidade é um conceito multifacetado e que está em constante [re]construção. Nessa perspectiva, indicadores da qualidade

---

<sup>21</sup> Os indicadores se constituem fenômenos empíricos que representam certa qualidade teórica. Os indicadores podem consistir na combinação de variáveis. No contexto da investigação, os indicadores adquirem significado, sobretudo porque fazem a tradução das qualidades teóricas, em processo conhecido como operacionalização. Assim, por exemplo, dentro do assunto amplo que nos ocupa – a qualidade da educação – se nos interessa pesquisar o nível do corpo docente da escola, podemos considerar o grau de qualificação para a docência como variável a ser focalizada e, então, escolher a titulação formal dos professores como um dos seus indicadores [...] Os indicadores podem simplesmente ser considerados como fatores identificados aptos a expressar a conquista dos objetivos [...] Os indicadores de qualidade tem que ser empregados com cuidado e para a finalidade para a qual foram criados. Eles não são medidas absolutas de qualidade [...] Eles indicam e sinalizam algo que até pode necessitar de maior elucidação e explicação. A ênfase deve ser dada aos indicadores como sinais ou guias que, por certo, comportam valiosa informação. Como os indicadores abordam a realidade da qualidade em muitos e diferentes aspectos, o seu poder de avaliar a qualidade em dada situação amplia-se, se forem utilizados de forma combinada ou plural. (JULIATTO, 2005, p. 77-79)

da educação foram criados para contribuir com as instituições, órgãos e setores envolvidos com a educação, na avaliação e na melhoria da qualidade da educação.

No Relatório Conciso sobre o Imperativo da Qualidade da UNESCO (2004, p. 9)<sup>22</sup>, são apresentados fatores que interferem na qualidade, os quais estão diretamente co-relacionados ao acesso à educação, aos seus processos educacionais, bem como aos seus resultados.

Características do aluno: [...] fatores socioeconômicos do ambiente de origem, gênero, deficiências, raça, etnia, HIV/Aids e a ocorrência de situações tais como conflitos e desastres podem gerar um potencial de desigualdades que têm que ser levadas em conta nas políticas voltadas para a melhoria da qualidade [...] a medida na qual os alunos e estudantes se beneficiaram das oportunidades educacionais na primeira infância. Contexto: circunstâncias que vão desde a riqueza de uma sociedade até as políticas nacionais sobre objetivos, padrões, currículos e professores exercem também influência. Insumo: recursos materiais (livros escolares, materiais didáticos, salas de aula, bibliotecas, prédios escolares) e recursos humanos (administradores, supervisores, inspetores e, acima de tudo, professores) [...] os salários dos professores, os gastos públicos por aluno e a porcentagem do PIB aplicada na educação. Ensino e aprendizado: o que acontece na sala de aula e na escola. [...] Dentre os indicadores aplicados a esses processos incluem-se o tempo despendido na aprendizagem, o uso de métodos interativos de ensino e como os progressos são avaliados. A segurança na escola, a participação da comunidade, as expectativas e a liderança têm impacto direto sobre o ensino e a aprendizagem. Resultados: [...] resultados acadêmicos (em geral, desempenho em testes), mas também em ganhos sociais e econômicos mais amplos.

Conforme os cinco fatores destacados pela UNESCO, verifica-se que a educação é processual, portanto [re]construída e [re]significada cotidianamente. Sua qualidade está inter-relacionada a questões de infra-estrutura, recursos humanos e didáticos, estratégias metodológicas, valorização e formação de professores, cultura organizacional da instituição e/ou curso, forças internas e externas ao contexto educacional, assim como as particularidades dos sujeitos envolvidos nele, entre outros aspectos.

Isaía e Bolzan (2008, p. 511) se referem a qualidade da educação “[...] como um processo multifacetário, envolvendo questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa e contextual, sociocultural e política”. As autoras apontam as idéias de Edwards (2003) quando afirma que o conceito de qualidade caracteriza-se por

[...] ser um significante, podendo assim, adquirir múltiplos significados; estar permeado pelas definições de sujeito, sociedade, vida e educação;

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf)>.

estar condicionado por posicionamentos político, social e cultural; ser inerente a realidade educativa, inserindo-se na ordem do futuro, da utopia e do vir a ser, convertendo-se em norma ou critério de qualidade, uma vez que está a serviço da interpretação de um conjunto de idéias mais globais.

Na perspectiva, compreende-se que a qualidade da educação superior requer que sejam inter-relacionados os âmbitos humano, social, educacional e político tomando-os como pilares às estratégias de gestão e de ensino-aprendizagem na educação superior.

Isaía e Bolzan (2008), também, fazem alusão à qualidade do processo formativo docente, quando dizem que é preciso compreender e considerar as trajetórias vividas pelos professores como marcas indelévels à profissão docente. Ressaltam, ainda, com base nos referenciais de Isaia (2006, p. 351), que essas marcas são oriundas da íntima

[...] relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais que se desenrola.

Portanto, essa relação intrínseca requer compartilhamento de saberes e fazeres ao longo da profissão docente, partindo-se do pressuposto que os professores vão [re]significando sua formação e atuação à medida em que se apresentam as demandas da profissão.

As autoras apresentam alguns indicadores que julgam importantes para qualificar a formação docente, os quais se traduzem como verbetes: processo formativo docente; trajetória pessoal; trajetória profissional; redes de relações docentes; aprendizagem docente colaborativa e reflexiva; conhecimento compartilhado; conhecimento pedagógico compartilhado; professoralidade (ISAÍA e BOLZAN, 2008).

Verifica-se que os verbetes apresentados pelas autoras, requerem um olhar mais apurado nas questões que envolvem os processos formativos dos professores, e que essas questões repercutem na qualidade da educação superior, uma vez que interferem nas dimensões pessoal e profissional dos professores em exercício e, também, dos futuros professores.

Os processos formativos contribuem efetivamente para a construção da identidade docente. Tanto Isaía e Bolzan (2008), quanto Pimenta e Lima (2004), defendem que pelos processos vividos na formação inicial funcionam como período de preparação e iniciação à construção identitária e da profissionalização do professor que perpassa pela inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto atividades inerentes à formação e, conseqüentemente, à atuação docente.

Ghedin, Almeida e Leite (2008), também, sinalizam o que a prática de ensino e o estágio devem priorizar na formação docente para contribuir com uma melhor formação profissional. Pontuam que a qualidade na formação de professores precisa priorizar: indissociabilidade entre teoria e prática, consistência epistemológica, consistência de saberes docentes, problematização e reflexão na ação e sobre a ação, conhecimento dos diversos âmbitos e funções da profissão professor, aproximação entre IES e espaços de estágio.

Cunha (2009), quando relaciona a educação superior e o campo da pedagogia universitária em suas legitimidades e desafios, aponta caminhos que estão sendo ou que precisam ser acionados na construção da pedagogia universitária de qualidade. Esses caminhos nada mais são do que ações a serem priorizadas para qualificar a educação superior e que podem se constituir, também, como possíveis indicadores de qualidade. A autora elenca três eixos estruturantes: o âmbito das políticas, o âmbito da formação e o âmbito da pesquisa.

Quanto ao âmbito das políticas Cunha (2009, p. 371) sinaliza possibilidades:

- a) provocar a reflexão sobre a importância da formação profissional docente para o professor universitário;
- b) instituir lugares de formação e critérios para a legitimação dessa ação;
- c) insistir na condição pedagógica da avaliação institucional [...];
- d) refletir sobre o sentido da ação acadêmica e papel da universidade [...];
- e) pressionar os órgãos governamentais e institucionais a desencadear políticas incentivadoras da melhor qualidade das práticas pedagógicas na universidade;
- f) rever as formas de recrutamento e progressão na carreira do professor universitário, ressaltando a importância dos saberes da docência.

No que se refere ao âmbito dos processos de formação Cunha (2009, p. 371) destaca que é importante:

- a) reconhecer que os professores têm saberes construídos e que é a partir deles que se constitui a pedagogia universitária;
- b) perceber que a universidade é um espaço heterogêneo e que interesses das macroestruturas são parte integrante de suas pedagogias;
- c) afastar-se das metanarrativas do “dever ser” para construir saberes a partir da cultura de cada campo científico;
- d) estimular as Faculdades de Educação a assumirem as pedagogias no plural e a dedicar energias para pensar a Educação Superior.

No que diz respeito ao âmbito da pesquisa Cunha (2009, p. 371-372) infere que é necessário:

- a) aprofundar estudos que problematizam a pedagogia universitária [...];
- b) tomar as diversas especialidades e carreiras nas suas especificidades e produzir conhecimentos [...];
- c) desenvolver pesquisas sobre a pedagogia universitária, em especial as que analisam experiências positivas de ensinar e aprender [...];
- d) valorizar as narrativas dos professores que recuperem saberes e valorizem a condição humana da docência;
- e) valorizar a pesquisa no âmbito da pedagogia universitária [...];
- f) socializar resultados investigativos e fazer deles formas de resistência frente a políticas de cunho concorrencial e mercadológico presentes na Educação Superior.
- g) articular Redes nacionais e internacionais que congreguem pesquisadores e gestores nos seus esforços de constituir epistemológica e politicamente a legitimidade da pedagogia universitária;
- h) dialogar com os demais espaços de produção de conhecimento e sentidos [...]

Portanto, como diz Cunha (2009), essas entre outras ações e questionamentos perpassam pelo ideário da pedagogia universitária e, para tanto, requerem um “[...] olhar atento sobre o panorama da Educação Superior no Brasil e no mundo” (p. 372), assim como pressupõem compromisso e conhecimento por parte das IES, visto que são espaços de formação profissional e, sendo assim, requerem qualidade e responsabilidade social.

Morosini (2008), ao tratar sobre a internacionalização da educação superior, no que se refere a indicadores na perspectiva da qualidade do ensino e da pesquisa, sinaliza: “O impacto no ensino e na pesquisa tem como características: a visão que a qualidade está relacionada à responsabilidade e ao compromisso e contribui para o desenvolvimento de experiências de aprendizado de estudantes”.

Também, a autora faz alusão as “[...] evidências do impacto da avaliação de qualidade sobre as práticas de ensino” (p. 262), que apontam, propriamente dito, prováveis indicadores de qualidade da educação superior:

Reformas no currículo, padrões mais altos e desenvolvimento de instrumento para avaliação de estudante, inovação em programas profissionais, programas melhores para instrutores e desenvolvimento em padrões e sistemas de promoção; grande consolidação da qualidade e crescimento da atenção dada a função ensino nas IES e nas comunidades acadêmicas, através de discussões sobre ensino, monitoria e implicações do ensino por ele mesmo [...] da informação para os professores sobre seus pontos fortes e fragilidades, situações diagnósticas de ajuda; discussão e mudança de valores desenvolvimento de sentido de pertença a uma IES e legitimidade daqueles que iniciaram a avaliação. (MOROSINI, 2008, p. 262)

A implementação de mecanismos avaliativos que priorizam a qualidade da educação superior está relacionada a mudanças no processo ensino e aprendizagem, sobretudo, porque apontam para critérios e indicadores que sinalizam o que está acontecendo a contento e o que precisa ser redimensionado para alcançar os objetivos previstos para a IES, para o Curso, para a produção docente e discente, entre outros aspectos.

Morosini (2008, p. 256) pontua, também, o posicionamento do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC/UNESCO, com relação à qualidade da educação, o qual se refere a um modelo de cooperação internacional ancorado no

[...] desenvolvimento de uma política de intercâmbio; o trabalho em redes; a existência de fundos de organismos multilaterais; a presença de uma cultura de solidariedade internacional e do mútuo reconhecimento das capacidades de cada país ou região; o desenvolvimento da mobilidade acadêmica estudantil; a colaboração em nível interinstitucional; a capacitação de expertos e técnicos; bem como a existência de reuniões para implantar programas de colaboração e participação das IES da região nos foros internacionais.

Enricone (2004), ao se referir à universidade e à aprendizagem da docência, diz que a universidade do século XXI tem funções, entre elas a autora cita: “[...] gerar novos conhecimentos, estilos de vida, modos de comunicação, desenvolvimento pessoal e cultural, que exigem qualidade na formação necessária aos que ascendem a estudos superiores visando à docência ou a exercem” (p. 50). Verifica-se nos pressupostos da autora que as funções atribuídas à Universidade se traduzem em indicativos que qualificam ou não a formação de professores.

Enricone (2004, p. 63) cita Imbernón (1994) quando se refere a quatro componentes:

[...] o científico (conhecimento da disciplina, da área científica específica); o pedagógico (conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos

das ciências da educação e relacionados ao primeiro componente); o cultural (a cultura específica de conhecimentos do meio); a prática docente (experiências de ensino-aprendizagem). (p.53-60)

Tais componentes podem ser entendidos como indicadores de qualidade da educação superior, uma vez que se traduzem em pressupostos indispensáveis à aprendizagem da docência e, conseqüentemente, são administrados na formação de professores e priorizados pelas IES.

A avaliação, em conformidade com os pressupostos governamentais em nível de Brasil, assim como Órgãos Internacionais, se constitui em estudos e reflexões tendo por conceitos elementares e fundamentais, os quais requerem sustentabilidade para a construção e utilização de mecanismos de controle e regulação dos sistemas de ensino. Tanto o controle, quanto a regulação necessitam estar co-relacionados aos compromissos e as responsabilidades sociais e educacionais das mantenedoras e instituições, bem como, e especialmente, voltados para a promoção da gestão democrática com seus princípios e respectivos valores, à promoção da acessibilidade, do respeito à diversidade, à busca da autonomia, à valorização profissional e a [re]significação da identidade institucional, profissional, coletiva e pessoal.

Por meio do Decreto nº 3.860/2001 o INEP passou a ter a responsabilidade de avaliar os cursos de graduação e das Instituições de Ensino Superior no país. Essa avaliação requer contemplar os seguintes quesitos:

1. Avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do SINAES.
2. Avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando: grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora; plano de desenvolvimento institucional; independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição; capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação; estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes

curriculares nacionais de cursos de graduação; critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar; programas e ações de integração social; produção científica, tecnológica e cultural; condições de trabalho e qualificação docente; a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação.

3. Avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores, tendo por base: organização didático-pedagógica; corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho; adequação das instalações físicas, gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

Em conformidade com o INEP, em termos de indicadores que encaminham para a qualidade da educação superior, são três aspectos essenciais apresentados e regulamentados, inclusos no Decreto nº 3.860/2001:

1. *Avaliação das IES*, considerando seu perfil e sua atuação, com foco nas atividades realizadas, os cursos e respectivos programas, projetos e organização/distribuição/produção dos setores, respeitadas as especificidades acadêmicas;
2. *Avaliação dos Cursos de Graduação*, tendo por objetivo visualizar o ensino oferecido, o perfil dos docentes, a infra-estrutura física e organizacional, assim como as questões didático-pedagógicas;
3. *Avaliação do Desempenho dos Estudantes da Graduação*, realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE<sup>23</sup>, para

---

<sup>23</sup> A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), é acompanhado de instrumento de

verificar o perfil e o desempenho dos graduandos no que diz respeito aos conteúdos, as habilidades e as competências necessárias para sua formação no respectivo curso de graduação em nível superior.

A CONAES<sup>24</sup> que possui atribuições como

1. propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
2. estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
3. formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
4. articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
5. submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE [...].

É um órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES<sup>25</sup>. Para tanto, desempenha o papel de avaliar quantitativamente e qualitativamente a educação, com ampla finalidade de dar visibilidade às boas práticas e resultados, assim como estabelecer prioridades, políticas e programas educacionais com base nos indicadores que sinalizam fragilidades para melhor intervir nos problemas vigentes na educação superior. São princípios norteadores do SINAES: responsabilidade social, reconhecimento da diversidade do sistema educacional, respeito à identidade institucional, globalidade, continuidade, compromisso formativo, publicidade.

Este sistema de avaliação da educação superior – SINAES – instituiu uma forma integrada de avaliação das IES, considerando seus cursos e o desempenho

---

levantamento do perfil dos estudantes (questionário socioeconômico); considerado componente curricular obrigatório dos cursos. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>.

<sup>24</sup> Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13082:apresentacao-conaes&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=882](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13082:apresentacao-conaes&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=882)>.

<sup>25</sup> A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, representa um marco na história da avaliação da educação superior no Brasil. O SINAES estabelece forte avaliação estatal, uma vez que compreende diversos níveis interligados entre eles o desempenho global do sistema de educação superior, o desempenho individual da IES, o desempenho do ensino de graduação e de pós-graduação, considerando, sobretudo, o ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, gestão, formação e condições de trabalho dos professores, acesso e permanência, a formação dos alunos, entre outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>.

dos seus estudantes. Essa avaliação deve considerar: auto-avaliação que é coordenada por Comissões Próprias de Avaliação de cada IES, assim como a avaliação externa, a qual é concretizada por Comissões de Docentes atuantes na educação superior, cadastrados e capacitados para tal processo.

Conforme o Manual de Orientações Gerais do SINAES (2004)<sup>26</sup>, as informações oriundas do processo de avaliação de cada IES “[...] são um importante ponto de partida para o desenvolvimento da auto-consciência institucional e para a própria atividade avaliativa” (p. 14).

São dez dimensões que devem ser analisadas e avaliadas em conformidade com as especificidades de cada instituição, porém não devem ser vistas fatores limitadores. De maneira geral, essas dimensões requerem ser analisadas considerando a natureza jurídica de cada instituição (pública ou privada), bem como sua organização administrativa (faculdades isoladas, centros universitários, universidades) e pedagógica.

De acordo com o núcleo básico e comum as dez dimensões estão assim estruturadas:

DIMENSÕES	NÚCLEO BÁSICO E COMUM
<b>Missão e Desenvolvimento Institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Finalidades, objetivos e compromissos da instituição, explicitados em documentos oficiais.</li> <li>– Concretização das práticas pedagógicas e administrativas e suas relações com os objetivos centrais da instituição, identificando resultados, dificuldades, carências, possibilidades e potencialidades.</li> <li>– Características básicas do PDI e suas relações com o contexto social e econômico em que a instituição está inserida.</li> <li>– Articulação entre o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, gestão institucional e avaliação institucional.</li> </ul>
<b>A política para a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização,</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Concepção de currículo e organização didático-pedagógica (métodos, metodologias, planos de ensino e de aprendizagem e avaliação da aprendizagem) de acordo com os fins da instituição, as diretrizes curriculares e a inovação da área.</li> <li>– Práticas pedagógicas, considerando a relação entre a</li> </ul>

<sup>26</sup> BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes\\_sinaes.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf).

<p><b>incluindo os estímulos para a produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.</b></p>	<p>transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais etc.) e as necessidades individuais.</li> <li>– Práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino.</li> <li>– Relevância social e científica da pesquisa em relação aos objetivos institucionais, tendo como referência as publicações científicas, técnicas e artísticas, patentes, produção de teses, organização de eventos científicos, realização de intercâmbios e cooperação com outras instituições nacionais e internacionais, formação de grupos de pesquisa, política de investigação e políticas de difusão dessas produções.</li> <li>– Vínculos e contribuição da pesquisa para o desenvolvimento local/regional.</li> <li>– Políticas e práticas institucionais de pesquisa para a formação de pesquisadores (inclusive iniciação científica).</li> <li>– Articulação da pesquisa com as demais atividades acadêmicas.</li> <li>– Critérios para o desenvolvimento da pesquisa, participação dos pesquisadores em eventos acadêmicos, publicação e divulgação dos trabalhos.</li> <li>– Concepção de extensão e de intervenção social afirmada no PDI.</li> <li>– Articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno social.</li> <li>– Participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação.</li> <li>– Políticas institucionais para criação, expansão e manutenção da pós-graduação lato e stricto sensu.</li> <li>– Política de melhoria da qualidade da pós-graduação.</li> <li>– Integração entre graduação e pós-graduação.</li> <li>– Formação de pesquisadores e de profissionais para o magistério superior.</li> </ul>
<p><b>A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere em sua contribuição à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Transferência de conhecimento e importância social das ações universitárias e impactos das atividades científicas, técnicas e culturais, para o desenvolvimento regional e nacional.</li> <li>– Natureza das relações com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis.</li> <li>– Ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção a setores sociais excluídos, políticas de ação afirmativa etc.</li> </ul>

<p><b>A comunicação com a sociedade.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias, recursos e qualidade da comunicação interna e externa.</li> <li>- Imagem pública da instituição nos meios de comunicação social.</li> </ul>
<p><b>As políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planos de carreira regulamentados para docentes e funcionários técnico-administrativos com critérios claros de admissão e de progressão.</li> <li>- Programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida de docentes e funcionários técnico-administrativos.</li> <li>- Clima institucional, relações inter-pessoais, estrutura de poder, graus de satisfação pessoal e profissional.</li> </ul>
<p><b>Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de plano de gestão e/ou plano de metas: adequação da gestão ao cumprimento dos objetivos e projetos institucionais e coerência com a estrutura organizacional oficial e real.</li> <li>- Funcionamento, composição e atribuição dos órgãos colegiados.</li> <li>- Uso da gestão e tomadas de decisão institucionais em relação às finalidades educativas.</li> <li>- Uso da gestão estratégica para antecipar problemas e soluções.</li> <li>- Modos de participação dos atores na gestão (consensual, normativa, burocrática).</li> <li>- Investimento na comunicação e circulação da informação (privativa da gestão central ou fluida em todos níveis).</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação da infra-estrutura da instituição (salas de aula, biblioteca, laboratórios, áreas de lazer, transporte, hospitais, equipamentos de informática, rede de informações e outros) em função das atividades de ensino, pesquisa e extensão.</li> <li>- Políticas institucionais de conservação, atualização, segurança e de estímulo à utilização dos meios em função dos fins.</li> <li>- Utilização da infra-estrutura no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.</li> </ul>
<p><b>Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação e efetividade do (plano estratégico) planejamento geral da instituição e sua relação com o Projeto Pedagógico Institucional e com os projetos pedagógicos dos cursos.</li> <li>- Procedimentos de avaliação e acompanhamento do planejamento institucional, especialmente das atividades educativas.</li> </ul>
<p><b>Políticas de atendimento ao estudante.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes (critérios utilizados, acompanhamento pedagógico, espaço de participação e de convivência) e sua relação com as políticas públicas e com o contexto social.</li> <li>- Políticas de participação dos estudantes em atividades de ensino (estágios, tutoria), Iniciação Científica, Extensão, avaliação institucional, atividades de intercâmbio estudantil.</li> <li>- Mecanismos/sistemáticas de estudos e análises dos dados</li> </ul>

	<p>sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formaturas, relação professor/aluno e outros estudos tendo em vista a melhoria das atividades educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento de egressos e de criação de oportunidades de formação continuada.</li> </ul>
<p><b>Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustentabilidade financeira da instituição e políticas de captação e alocação de recursos.</li> <li>- Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.</li> </ul>

**QUADRO 3:** Manual de orientações do SINAES (2004).

Existem, também, conforme o Manual de Orientações do SINAES (2004), o núcleo de temas optativos e a documentação comprobatória, com dados e indicadores para cada dimensão. A saber, destaca-se a documentação, assim como os indicadores das dez dimensões:

<b>DIMENSÕES</b>	<b>DOCUMENTAÇÃO E INDICADORES</b>
<p><b>Missão e Desenvolvimento Institucional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano de Desenvolvimento Institucional.</li> <li>- Projeto Pedagógico Institucional.</li> <li>- Projeto Pedagógico dos Cursos.</li> <li>- Efetiva utilização do PDI como referência para programas e projetos desenvolvidos pelas unidades acadêmicas (Faculdades, Institutos, Centros) e pela administração central da instituição (Reitoria, Pró-reitorias e órgãos colegiados).</li> <li>- Avaliação e atualização do PDI (realização de seminários, reuniões, consultas).</li> <li>- Descrição do perfil de egressos (conhecimentos e competências que devem adquirir durante a sua permanência na IES).</li> <li>- Descrição do perfil de ingressantes: com base nas demandas regionais e nacionais (conhecimentos e competências que devem apresentar).</li> </ul>

<p><b>A política para a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluindo os estímulos para a produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículos e programas de estudos.</li> <li>- Mecanismos, acordos e conclusões da revisão, atualização e renovações dos currículos e programas de estudo.</li> <li>- Responsáveis pelas ações de atualização dos documentos da IES.</li> <li>- Sistematização das atividades de extensão (programas, descrição de atividades, número de estudantes participantes).</li> <li>- Acompanhamento e avaliação do impacto das atividades de extensão.</li> <li>- Grupos de trabalho, bolsas outorgadas, estímulos à pesquisa.</li> <li>- Convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais.</li> <li>- Indicadores de atividades científicas (publicações, existência de grupos de pesquisa, patentes, entre outros).</li> <li>- Conceitos da CAPES.</li> <li>- Indicadores de atuação profissional dos egressos.</li> <li>- Indicador de publicações (livros e capítulos de livros, artigos publicados em revistas científicas indexadas, trabalhos publicados em anais, propriedade intelectual, publicações eletrônicas).</li> </ul>
<p><b>A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere em sua contribuição à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critérios que a instituição utiliza para a abertura de cursos e ampliação de vagas.</li> <li>- Contribuição da instituição na criação de conhecimentos para o desenvolvimento científico, técnico ou cultural.</li> <li>- Caracterização e pertinência das atividades da IES nas áreas de educação, saúde, lazer, cultura, cidadania, solidariedade, organizações econômicas e sociais, meio ambiente, patrimônio cultural, planejamento urbano, desenvolvimento econômico, entre outras.</li> <li>- Descrição e sistematização das atividades relacionadas com cooperativas, ONGs, corais, centros de saúde, escolas, clubes, sindicatos, partidos políticos ou outras.</li> <li>- Evidências da vinculação dessas atividades com o desenvolvimento das finalidades da instituição.</li> <li>- Dados sobre bolsas, descontos e outras evidências de políticas institucionais de inclusão de estudantes em situação econômica desfavorecida.</li> <li>- Lista de estudantes/docentes/técnicos-administrativos portadores de necessidades especiais. Estratégias pedagógico-didáticas empregadas.</li> <li>- Convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais.</li> </ul>

<p><b>A comunicação com a sociedade.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meios e canais de comunicação utilizados para publicizar as atividades da instituição na comunidade externa.</li> <li>- Regimentos e manuais de circulação interna informando sobre procedimentos.</li> <li>- Folhetos e jornais para divulgação interna, existência de sítios-web de divulgação. Análises sobre sua eficácia.</li> <li>- Guia do aluno ou semelhante que contenha informações sobre Projeto Pedagógico do curso, disciplinas, créditos, horários de funcionamento e outros.</li> <li>- Questionários destinados aos membros dos diversos segmentos da instituição avaliando a efetividade da comunicação e a circulação das informações na instituição.</li> <li>- Questionários para os estudantes, docentes e técnico-administrativos indagando e avaliando as estratégias mais eficazes e os problemas na circulação das informações.</li> <li>- Procedimentos de recepção de sugestões e procedimentos de resposta.</li> </ul>
<p><b>As políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nº de docentes em tempo integral, parcial e horistas (substitutos na IFES).</li> <li>- Nº de docentes doutores, mestres e especialistas com respectivo regimes de trabalho.</li> <li>- Experiência profissional no magistério superior.</li> <li>- Experiência profissional fora do magistério superior.</li> <li>- Formação didático-pedagógica.</li> <li>- N.º de publicações por docente.</li> <li>- Critérios de ingresso na instituição e de progressão na carreira.</li> <li>- Políticas de capacitação e de avaliações de desempenho.</li> <li>- Pesquisas e/ou estudos sobre docentes com as condições de trabalho, recursos, formação dos técnico-administrativos.</li> <li>- Conceitos da CAPES no Pós-graduação stricto sensu.</li> <li>- IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente.</li> <li>- Produção acadêmica/docentes.</li> <li>- Aluno tempo integral/professor.</li> <li>- Grau de envolvimento como pós-graduação.</li> <li>- Grau de envolvimento com pesquisa.</li> <li>- Grau de envolvimento com extensão.</li> <li>- Nº de funcionários técnico-administrativos.</li> <li>- Escolaridade dos funcionários técnico-administrativos.</li> <li>- Envolvimento de funcionários técnico-administrativos com pesquisa e Extensão.</li> <li>- Experiência profissional.</li> <li>- Critérios de ingresso na instituição.</li> <li>- Critérios de progressão na carreira.</li> <li>- Políticas de capacitação.</li> <li>- Avaliações de desempenho.</li> <li>- Pesquisas e/ ou estudos sobre a satisfação dos funcionários técnico-administrativos com as condições de trabalho, recursos, formação dos técnico-administrativos.</li> <li>- Aluno tempo integral/funcionário técnico-administrativo.</li> </ul>

<p><b>Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atas dos órgãos colegiados.</li> <li>- Regulamentos internos, normas acadêmicas, regimentos e estatutos da instituição.</li> <li>- Funcionamento do sistema de registro acadêmico.</li> <li>- Funcionamento do sistema e recursos de informação.</li> <li>- Mecanismos de controle de normas acadêmicas.</li> <li>- Organogramas.</li> </ul>
<p><b>Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- N.º de salas de aula.</li> <li>- N.º de instalações administrativas.</li> <li>- N.º e condições das salas de docentes.</li> <li>- N.º e condições das salas de reuniões.</li> <li>- N.º e condições dos gabinetes de trabalho.</li> <li>- N.º e condições das salas de conferência/auditórios.</li> <li>- N.º e condições das instalações sanitárias.</li> <li>- Existência de áreas de convivência.</li> <li>- Acessos para portadores de necessidades especiais.</li> <li>- N.º de equipamentos (informática, laboratórios, apoio administrativo).</li> <li>- N.º de Bibliotecas (central e setoriais).</li> <li>- Acesso a bases de dados e bibliotecas virtuais.</li> <li>- N.º de livros, periódicos e títulos em geral.</li> <li>- N.º e condições de laboratórios de informática.</li> <li>- N.º. de equipamentos informáticos e condições de uso e acesso pelos estudantes.</li> <li>- N.º e condições de laboratórios específicos.</li> <li>- Descrição do plano de segurança, proteção de riscos e proteção ambiental.</li> <li>- Questionários de satisfação dos usuários sobre as instalações em geral e especialmente sobre a biblioteca, laboratórios e equipamentos informáticos.</li> </ul>
<p><b>Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto Pedagógico Institucional.</li> <li>- Projeto Pedagógico dos cursos.</li> <li>- Relatórios parciais de auto-avaliação.</li> <li>- Relatório final de auto-avaliação.</li> <li>- Ações decorrentes das conclusões da auto-avaliação.</li> <li>- N.º de eventos e seminários de difusão dos processos de auto-avaliação.</li> </ul>

<p><b>Políticas de atendimento ao estudante.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas ou estudos sobre os egressos e/ou empregadores dos mesmos.</li> <li>- Dados sobre a ocupação dos egressos.</li> <li>- Evidências de atividades de formação continuada para os egressos.</li> <li>- N.º de Candidatos.</li> <li>- N.º de Ingressantes.</li> <li>- N.º de Estudantes matriculados por curso.</li> <li>- N.º de Estudantes com bolsas.</li> <li>- N.º médio de estudantes por turma.</li> <li>- N.º de bolsas e estímulos concedidos.</li> <li>- N.º de intercâmbios realizados.</li> <li>- N.º de eventos realizados.</li> <li>- N.º de participações em eventos.</li> <li>- N.º de trabalhos de estudantes publicados.</li> <li>- TSG - Taxa de Sucesso na Graduação.</li> <li>- GPE - Grau de Participação Estudantil.</li> <li>- Tempo médio de conclusão do curso.</li> <li>- Aluno tempo integral/professor.</li> <li>- Aluno tempo integral/funcionário técnico-administrativo.</li> </ul>
<p><b>Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluno tempo integral/técnico-administrativo.</li> <li>- Planilha de contratação de pessoal docente.</li> <li>- Planilha de contratação de pessoal técnico-administrativo.</li> <li>- Planilha financeira que compõe o PDI.</li> <li>- Tabela de cursos oferecidos (graduação, pós-graduação, seqüenciais e a distância) pela IES.</li> <li>- Folhas de pagamento dos docentes e dos técnico-administrativos (últimos 6 meses).</li> <li>- Planilha de liberação de verbas para capacitação de docentes e técnico-administrativos.</li> <li>- Planilha de liberação de verbas para auxílio de custo para participação em eventos pelos discentes.</li> <li>- Planilha de gastos com multas (trabalhistas e outras).</li> <li>- Relação orçamento/gastos (semestral e anual).</li> <li>- Relação ingressantes/concluintes.</li> <li>- Relação docentes em capacitação/docentes capacitados (em nível de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado).</li> <li>- Relação dos técnicos-administrativos em capacitação/capacitados (em nível de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado).</li> </ul>

**QUADRO 4:** Manual de orientações do SINAES (2004).

Trata-se, então, de um complexo sistema ancorado em perfis institucionais e de cursos; censo da educação superior; cadastro e produção de docentes; cadastro de cursos e instituições; cadastro dos cursos *lato sensu*; ENADE; questionário

socioeconômico aplicado aos estudantes do ENADE e do exame nacional de cursos, entre outros instrumentos. Com a utilização de uma variedade de bancos de dados, oriundos de indicadores do Ministério da Educação, torna-se possível ter acesso a uma conjuntura de informações sempre com a ampla finalidade de dar visibilidade às ações desenvolvidas nos processos formativos em nível de graduação e pós-graduação no país, tendo por base a qualidade desses processos.

Nesse sentido, cabe destacar a Portaria nº 808/2010 – MEC que aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, no âmbito do SINAES. Tal documento apresenta três dimensões, as quais retratam a seguinte abrangência e indicadores de qualidade para o curso, tendo por base critérios de análise que sinalizam que o curso “não está coerente”, “está insuficientemente coerente ou não prioriza”, “suficientemente coerente”, “adequadamente coerente”, “plenamente coerente”.

No quadro abaixo apresenta-se, a partir das três dimensões e de indicadores co-relatos, critérios de análise que estão plenamente coerentes com a qualidade do curso de Pedagogia, pressupostos nos indicadores atuais do SINAES/MEC.

DIMENSÕES	INDICADORES E CRITÉRIOS DE EXCELÊNCIA DO CURSO
<b>DIMENSÃO 1</b> <b>Organização didático-pedagógica do Curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="603 1272 1439 1489">           – <b>Perfil do Egresso</b>            Está plenamente coerente, prioritariamente, como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e complementarmente com a pesquisa na área educacional, a gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.         </li> <li data-bbox="603 1518 1439 1771">           – <b>Objetivos do curso</b>            Estão plenamente adequados, considerando os aspectos: coerência com o perfil do egresso; prioridade na formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; pesquisa na área educacional; gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.         </li> <li data-bbox="603 1800 1439 2080">           – <b>Metodologia</b>            A metodologia de trabalho conduz plenamente os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação, considerando os seguintes aspectos: a interdisciplinaridade; o desenvolvimento do espírito científico; o trabalho em equipe e colaborativo; as práticas educacionais adequadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; à gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de         </li> </ul>

	<p>sistemas e instituições de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– <b>Matriz curricular</b> Apresenta plena coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.</li><li>– <b>Conteúdos curriculares</b> Quando os conteúdos curriculares são plenamente relevantes, considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: língua portuguesa, matemática, ciências, meio ambiente e saúde; história; geografia e arte); a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com as comunidades; as políticas educacionais e seus processos de implementação; o contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.</li><li>– <b>Coerência bibliográfica</b> A bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está plenamente coerente, considerando sua constante atualização e os aspectos teórico-práticos essenciais à formação do pedagogo.</li><li>– <b>Processo de avaliação da aprendizagem</b> O processo efetivamente implantado da avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está plenamente adequado, com a utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.</li><li>– <b>Alfabetização e letramento</b> O Projeto Pedagógico do Curso está plenamente adequado para a formação de professores alfabetizadores, considerando os aspectos: o processo de desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, os fundamentos da alfabetização, a metodologia da alfabetização, os processos de leitura e de produção textual.</li><li>– <b>Integração do aluno à prática educativa</b> O Projeto Pedagógico do Curso prevê plena integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental, por meio de vivências e experiências com a gestão, as crianças, suas condições, diferenças e diversidades, suas famílias e os contextos das instituições em suas comunidades.</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Integração com os sistemas públicos de ensino Municipal, Estadual e Distrito Federal</b> Há plena execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino.</li> <li>– <b>Estágio Supervisionado</b> O estágio supervisionado está plenamente adequado, considerando os aspectos: regulamentação, periodicidade das visitas de acompanhamento dos professores supervisores, período de realização, plano de trabalho definido que se articule à proposta pedagógica da creche/escola campo de estágio.</li> <li>– <b>Atividades Complementares</b> As atividades complementares são plenamente adequadas, considerando os aspectos: efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; pela pertinência dos temas e sua transversalidade.</li> <li>– <b>Atendimento discente</b> O curso implementou, de forma plena, programas de atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.</li> <li>– <b>Número de vagas</b> O número de vagas proposto corresponde plenamente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES no âmbito do curso.</li> <li>– <b>Auto avaliação do curso</b> Os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam plenamente e foram implementadas ações de atualização e melhorias no Projeto Pedagógico do Curso em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).</li> </ul>
<p><b>DIMENSÃO 2</b> <b>CORPO DOCENTE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Composição e atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE</b> O NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, tem plena participação na efetiva implementação do PPC do curso.</li> <li>– <b>Titulação Acadêmica do NDE</b> 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, 60% possui título de Doutor.</li> <li>– <b>Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso</b> O coordenador possui graduação em pedagogia, doutorado na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Titulação acadêmica do corpo docente</b> Pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos 50% são doutores.</li> <li>– <b>Experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental</b> Pelo menos 50% dos docentes têm três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.</li> <li>– <b>Experiência de docência na educação superior</b> Pelo menos, 70% dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.</li> <li>– <b>Regime de trabalho</b> Pelo menos 80% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 50% do percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).</li> <li>– <b>Número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral</b> A relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, for menor ou igual a 30.</li> <li>– <b>Produção científica</b> Há, no curso, excelente desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, três produções por docente.</li> <li>– <b>Número médio de disciplina por docente</b> A média de disciplinas por docente for menor ou igual a dois (2).</li> <li>– <b>Composição e funcionamento do Colegiado do curso ou equivalente</b> O colegiado do curso está implementado e possui adequada representatividade docente e discente, com plena importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.</li> </ul>
<p><b>DIMENSÃO 3</b> <b>Instalações Físicas</b> <b>(Infraestrutura)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Sala de professores e sala de reuniões</b> As instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, plenamente, aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.</li> <li>– <b>Gabinetes de trabalho para professores</b> O curso oferece gabinete de trabalho para o coordenador do curso, para os integrantes do NDE e para os professores em</li> </ul>

	<p>tempo integral e tempo parcial.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– <b>Salas de aula</b> As salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e atendem, plenamente, aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.</li><li>– <b>Acesso dos alunos a equipamentos de informática</b> O curso disponibiliza laboratório de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para menos de 30 alunos, considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).</li><li>– <b>Registros acadêmicos</b> O sistema de registro acadêmico está informatizado e atende plenamente às necessidades do curso.</li><li>– <b>Livros da bibliografia básica</b> O acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para menos de 6 alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).</li><li>– <b>Livros da bibliografia complementar</b> O acervo atende, plenamente, as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.</li><li>– <b>Periódicos especializados</b> Há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo plenamente as áreas temáticas do curso.</li><li>– <b>Informatização da biblioteca</b> A biblioteca está plenamente informatizada, inclusive com terminais de computador ligados à internet banda larga, de modo a possibilitar consultas <i>on-line</i>, e possui sistema informatizado de empréstimo.</li><li>– <b>Acervo multimídia</b> O acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos, etc.) atende plenamente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES.</li><li>– <b>Ambientes para estudo em grupo e individual</b> Existem ambientes plenamente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.</li><li>– <b>Brinquedoteca</b> A brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos</li></ul>
--	---

	<p>educativos e brinquedos.</p> <p>– <b>Laboratórios de ensino</b> O curso possui laboratórios de ensino plenamente adequados, que oportunizam aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.</p>
--	---

**QUADRO 5:** Dados retirados da Portaria nº 808/2010 – MEC referente ao Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia/SINAES.

Também, cabe retratar os requisitos legais, com base na Portaria nº 808/2010 – MEC, para a estruturação e adequação aos indicadores de qualidade para o curso de Pedagogia, no contexto atual:

- Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.
- Licenciatura em Pedagogia nos termos dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006.
- Carga Horária mínima: 3200 horas incluídos Estágio Supervisionado e Atividades Complementares.
- Integralização: mínimo de 4 anos ou 8 semestres.
- Condições de acesso a pessoas com necessidades especiais – Decreto 5296/2004.
- Libras: disciplina obrigatória – Decreto 5626/2005.
- Educação das Relações Étnico-Raciais: Lei 10.639/2003 – Parecer CNE/CP 3/2004.

Quanto aos requisitos legais para a estruturação e adequação aos indicadores de qualidade para o curso de Pedagogia em vigência, no próximo capítulo faz-se um destaque especial quanto a questões que envolvem intimamente o estágio curricular supervisionado.

Ao mesmo tempo em que o MEC, entre outros órgãos governamentais, estabelece indicadores para a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação, a OECD – Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento propõe indicadores indesejados de qualidade:

[...] reforço de um approach conservativo em algumas disciplinas do currículo deixando de lado a perspectiva da diversidade intelectual no ensinar; proliferação de *rankings* e de tabelas de acreditação; comercialização da avaliação de qualidade possibilitando que IES deficitárias criem acreditadores para adquirir “estrelas de acreditação” e provar sua aparente legitimidade. (MOROSINI, 2008, p. 262)

É preocupante essa questão, uma vez que a acreditação<sup>27</sup> acaba sendo entendida como algo resultante de indicadores superficiais os quais, muitas vezes, não denotam a realidade. Indicadores que, talvez, sejam maquiados e secundários a fatores que efetivamente são importantes para qualificar a educação superior. Um exemplo dessa questão é a prova do ENADE, considerando que periodicamente alunos dos cursos de graduação realizam a prova que tem por objetivo verificar o nível de conhecimentos do aluno ingressante e do aluno concluinte. Porém, não há preocupação em acompanhar o processo de formação desses alunos, assim como também não há preocupação em realizar a prova com os mesmos alunos que inicialmente participaram do exame.

Portanto, esse processo é contraditório e comprometedor aos critérios de qualidade, uma vez que, entre outros aspectos, não considera as diferenças individuais nem a trajetória de vida dos alunos.

A qualidade sob o prisma da excelência é, na maioria das vezes, vista sob três grandes pilares: os espaços e recursos, a produtividade do corpo docente (ensino, pesquisa e extensão) e a média alcançada pelo corpo discente no ENADE. O corpo docente, como um dos mais importantes pilares, é um elemento que possibilita ou não à IES alcançar altas médias de avaliação e excelência no ensino superior.

Nessa ótica, Leite [et al.] (1998, p. 39) colocam que:

O docente não precisa apenas de 'didática' e 'metodologia', ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. Na dialética do "local/global", a universidade se torna pós-moderna e o seu docente-intelectual-público se qualifica, qualificando também sua instituição, através de processos constantes de aprendizagem em formação continuada.

Também, conforme Behrens (1998, p. 57), atualmente, encontram-se no exercício da docência no ensino superior quatro grupos de professores:

a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral. b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana. c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino

---

<sup>27</sup> O critério definidor da acreditação é a qualidade universitária identificada pela avaliação de instituições e/ou cursos. (MOROSINI, 2004, p. 146)

básico. d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Muitos desses docentes nunca, a não ser no estágio curricular supervisionado ou como na situação de aluno, estiveram em contato com aspectos pedagógicos necessários a “gestão da classe” e a “gestão da matéria” (GAUTHIER, 1998), o que efetivamente compromete a qualidade do ensino.

Outro aspecto a considerar é o volume de trabalho, o que repercute na execução de tarefas quase que sistematicamente sem muito tempo para “reflexão na ação, da ação e para a ação” (PIMENTA, 2002).

Acredita-se, pois, que os muitos desafios na busca de indicadores de qualidade da educação superior e, conseqüentemente, a profissionalização docente, devem, também, estar focados nas perdas salariais, em projetos de formação continuada que atendam à crescente demanda do magistério e priorizem a necessária qualificação pedagógica, assim como na melhoria da articulação e implementação curricular dos cursos de formação sejam eles de licenciaturas ou bacharelado.

A Instituição de Ensino Superior – IES como espaço de produção da cultura, ciência e tecnologia é um ambiente fértil em trocas de conhecimento e produção do mesmo. Para Fávero (1999) a universidade é uma

[...] instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória de sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos. (p. 53)

Nesse sentido, para atingir tais proposições é indispensável que a produção de conhecimento e sua conseqüente divulgação ocorram por meio de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão, aproximando mais a vida acadêmica da sociedade e contribuindo para que estas instituições mantenham-se vivas e em sintonia com o mundo que as cerca.

A cultura produzida na efervescência da pedagogia universitária é, também, o reflexo da cultura da sociedade na qual está inserida e, portanto, aproxima as

produções tecnológicas, científicas, sociológicas, filosóficas, entre outras, à produção de cultura na própria universidade.

A pedagogia universitária, entendida como espaço interativo e plural, deve compreender a totalidade de idéias e visões de mundo de todos os sujeitos que a compõem e do contexto histórico que acompanha a trajetória e produção de saberes na IES, pois a universidade “[...] trata-se de um saber produzido por sujeitos situados e datados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens” (FÁVERO, 1999, p. 56).

## **4 O CURSO DE PEDAGOGIA E O ESTÁGIO CURRICULAR**

### **4.1 GÊNESE DO CURSO DE PEDAGOGIA E RELAÇÕES COM O ESTÁGIO CURRICULAR**

Muitos autores tem abordado as transformações da Pedagogia ao longo de sua história, em especial, as referentes à identidade do pedagogo no âmbito histórico, epistemológico e filosófico. Entre esses autores, cabe destacar Melo (2006), que pressupõe a necessidade de resgatarmos historicamente o curso de Pedagogia no Brasil, uma vez que, sob esse olhar conseguimos compreender a tessitura dos problemas epistemológicos e das políticas públicas que estão enraizadas no cerne da organização e estrutura desse curso e, conseqüentemente, na formação do pedagogo.

Para Melo (2006, p.247),

[...] o Curso de Pedagogia é um dos lócus “privilegiados” de produção dos saberes pedagógicos, na interface com outras ciências, aportes e outros saberes, bem como, com os cursos de licenciaturas diversas, os sistemas de ensino, a escola e as práticas políticas e educativas várias.

Esses saberes são aproximativos a outras áreas de formação, ou seja, áreas “práticas” ou de “gênese histórica”. São saberes que agregam as transformações históricas, sejam elas emancipatórias ou não, bem como as questões científicas, traduzidas em diversos conhecimentos teórico-práticos, os quais contribuem para o entendimento da pedagogia como ciência da educação em geral, que se traduz numa reflexão sobre as finalidades da educação e objetivamente analisa suas variadas estruturas, condições e funcionamento.

Nesse sentido, busca-se destacar períodos de identidade construída no curso de Pedagogia, em que sinteticamente faz-se a abordagem de momentos que são importantes para a construção identitária e a formação do pedagogo. São períodos co-relacionados aos marcos regulatórios oficiais ocorridos em 1939, 1962, 1969 e 2006, normatizados por Decretos-Lei, Pareceres, bem como Resoluções do Conselho Nacional de Educação, assim como a momentos relacionados a movimentos de luta e participação de Entidades nacionais relacionadas à educação, o que certamente desencadeou o processo de proposição, homologação e implantação das DCNs da Pedagogia.

Considerando as DCNs e os desafios emergentes à formação do pedagogo, Brzenzinski (1996) coloca que é indispensável focar o curso de Pedagogia tendo por base a evolução da inserção na práxis educacional dos professores formadores de pedagogos, enfocando, em especial, a história da educação brasileira, o que justifica esse breve olhar nos principais movimentos realizados no curso de Pedagogia, a contar da década de 30 até a atualidade.

Para tanto, cabe pontuar que o curso de Pedagogia foi criado no Brasil, considerando a necessidade de capacitação de professores para atuarem na escola secundária. O curso apareceu no cenário da educação brasileira juntamente com as licenciaturas, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo por base o Decreto-Lei nº. 1190 de 1939. A Faculdade Nacional de Filosofia tinha por finalidade a formação de licenciados e bacharéis em diversas áreas, incluindo a pedagógica; essa formação estava ancorada em disciplinas pedagógicas (duração de um ano) e em disciplinas de conteúdo (duração de três anos), formatando, então, o esquema “3+1” no ensino superior brasileiro (BRZEZINSKI, 1996).

As disciplinas que compunham a organização e estrutura do curso refletiam uma verdadeira imprecisão conceitual, uma vez que de maneira indefinida e isolada – curso e atuação – se repercutiam na formação e atuação do pedagogo.

Conforme Silva (2003) o curso de Pedagogia bacharelado, estava organizado pela seguinte grade curricular:

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>SÉRIES</b>
Complementos de Matemática	1ª série
História da Filosofia	1ª série
Sociologia	1ª série
Fundamentos Biológicos da Educação	1ª série
Psicologia Educacional	1ª, 2ª e 3ª série
Estatística Educacional	2ª série
História da Educação	2ª série
Fundamentos Sociológicos da Educação	2ª série
Administração Escolar	2ª e 3ª série
Educação Comparada	3ª série
Filosofia da Educação	3ª série

**QUADRO 6:** Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Bacharelado (SILVA, 2003)

As disciplinas co-relacionadas ao curso de Didática, compreendidas como complementares, no esquema 3+1, eram as seguintes:

<b>DISCIPLINAS DO CURSO DIDÁTICA</b>
Administração Escolar Didática Especial Didática Geral Fundamentos Biológicos da Educação Fundamentos Sociológicos da Educação Psicologia Educacional

**QUADRO 7:** Grade Curricular do Curso complementar de Didática (SILVA, 2003)

Ao bacharel em Pedagogia restava cursar Didática Geral e Didática Especial, já que as outras disciplinas já constavam em seu currículo. Aos outros bacharéis, das demais áreas, era preciso cursar todas as disciplinas propostas ao curso de Didática, com duração de um ano.

Assim, foi aprovado o Parecer CFE nº 251/62 (BRASIL, 1962), em que o currículo mínimo tinha a abrangência de sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais considerando um conjunto de opções e sugestões, apresentadas a seguir:

<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicologia da Educação</li> <li>- Sociologia (Geral, da Educação)</li> <li>- História da Educação</li> <li>- Filosofia da Educação</li> <li>- Administração Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biologia</li> <li>- História da Filosofia</li> <li>- Estatística</li> <li>- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica</li> <li>- Cultura Brasileira</li> <li>- Educação Comparada</li> <li>- Higiene Escolar</li> <li>- Currículos e Programas</li> <li>- Técnicas audiovisuais de Educação</li> <li>- Teoria e Prática da Escola Primária</li> <li>- Teoria e Prática da Escola Média</li> <li>- Introdução à Orientação Educacional.</li> </ul>

**QUADRO 8:** Descrição das disciplinas obrigatórias e optativas do Curso de Pedagogia, regulamentadas no Parecer CFE nº 251/62

Junto à lista de disciplinas obrigatórias deveriam ser acrescentadas Didática e Prática de Ensino para os alunos interessados na Licenciatura, o que certamente, entre outros aspectos voltados para as atividades do ensino, corresponde aos processos formativos alusivos ao estágio curricular.

Então, como se percebe a legislação referida estabeleceu que o título a ser conferido pelo curso de Pedagogia era o de licenciado, pelo entendimento de que todos os professores formados poderiam atuar no curso normal. Surgiram aí, nesse cenário, muitas controvérsias considerando que as dúvidas consistiam, sobretudo, na discussão da “preparação do professor primário”, pois a formação necessária ao exercício nesse nível de ensino não ficava garantida pela estrutura formatada para essa licenciatura. Assim, houve a necessidade de serem estabelecidas algumas exigências para a conquista desse direito.

Foram criadas, então, as “habilitações”, no sentido de cumprir a determinação da Lei nº. 5540/68 e o parecer 252/69, atendendo os preceitos da reforma universitária de 1968, ou seja, supervalorizando a dimensão técnica e científica. Portanto, a dicotomia e a desarticulação anterior continuou em vigência, uma vez que o curso continuou dividido em dois grandes tempos distintos e, conseqüentemente, fragmentados, com as disciplinas que articulavam os “fundamentos da educação” e as disciplinas que diziam respeito às “habilitações específicas” (ARRUDA, 2006).

O Parecer CFE 252/69 (BRASIL, 1969a) fixou o foco do currículo e a duração do curso de Pedagogia, regulamentando as seguintes habilitações:

<b>HABILITAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>
Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais Orientação Educacional (OE) Administração Escolar (AE) Supervisão Escolar (SE) Inspeção Escolar (IE)

**QUADRO 9:** Habilitações regulamentadas para os Cursos de Pedagogia – Parecer CFE nº 252/69

O curso passou de um paradigma que vinculava a formação de bacharéis ou licenciados a formador de verdadeiros “especialistas em educação”. Continuou a oferecer, em sua essência, a formação em licenciatura, tendo em seu currículo as variadas disciplinas e atividades práticas que eram, também, oferecidas nos cursos normais.

No Parecer CFE nº. 252/69 (BRASIL, 1969a), unificado à Resolução CFE nº. 2/69 (BRASIL, 1969b), encontra-se que tratava dos conteúdos e duração do curso de Pedagogia. Esse parecer ancorou-se na proposição de diferentes habilitações e, portanto, o curso deveria ter por base disciplinas essenciais (núcleo básico) e disciplinas específicas (parte diversificada) para atender a demanda das diferentes habilitações.

O núcleo básico, de acordo com o Parecer CFE nº. 252/69, era composto por disciplinas, tais como: psicologia da educação, sociologia geral e da educação, filosofia da educação, história da educação e didática; a parte diversificada era diferenciada, considerando cada uma das habilitações.

Assim o Parecer nº CFE 252/69 (BRASIL, 1969a), também, normatizava a preparação do professor primário, desde que em seus processos formativos fossem incluídas as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio), as quais eram consideradas essenciais para a docência.

Portanto, na proposição deste marco regulatório, o estágio era organizado no final do curso, tendo como foco a docência no primário e no ensino Normal. Também, o aluno ao escolher qualquer uma das habilitações tinha de realizar o estágio supervisionado na área escolhida.

Com relação à Resolução CFE nº 2/69 (BRASIL, 1969b), cabe pontuar que o curso de Pedagogia passou, em seu currículo, ofertar uma parte comum a todas as modalidades de habilitações específicas. De acordo com o Artigo 2º, § 1º e § 3º, as partes comum e diversificada abrangiam as seguintes disciplinas:

<b>PARTE COMUM</b>	<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sociologia Geral</li> <li>– Sociologia da Educação</li> <li>– Psicologia da Educação</li> <li>– História da Educação</li> <li>– Filosofia da Educação</li> <li>– Didática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau</li> <li>– Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau</li> <li>– Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior</li> <li>– Princípios e Métodos de Orientação Educacional</li> <li>– Princípios e Métodos de Administração Escolar</li> <li>– Administração da Escola de 1º grau</li> <li>– Princípios e Métodos da Supervisão Escolar</li> <li>– Supervisão da Escola de 1º grau</li> <li>– Princípios e Métodos de Inspeção Escolar</li> <li>– Inspeção Escolar de 1º Grau</li> <li>– Estatística Aplicada à Educação</li> <li>– Legislação do Ensino</li> <li>– Orientação Educacional</li> <li>– Medidas Educacionais</li> <li>– Currículos e Programas</li> <li>– Metodologia do Ensino de 1º Grau</li> <li>– Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)</li> </ul>

**QUADRO 10:** Currículo do Curso de Pedagogia – Resolução CFE nº 2/69

Sendo assim, o aluno necessitava cursar as disciplinas da parte comum e as disciplinas diversificadas na seguinte estrutura:

<b>HABILITAÇÕES</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
<b>Magistério</b>	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).
<b>Orientação Educacional</b>	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Medidas Educacionais Orientação Educacional Princípios e Métodos de Orientação Educacional
<b>Administração Escolar</b>	Administração da Escola de 1º grau Estatística Aplicada à Educação Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Princípios e Métodos de Administração Escolar

<b>Supervisão Escolar</b>	Currículos e Programas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
<b>Inspeção Escolar</b>	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Legislação do Ensino Princípios e Métodos de Inspeção Escolar

**QUADRO 11:** Relação das disciplinas cursadas em cada habilitação – Resolução CFE nº 2/69

Essas questões, e outras indicações elaboradas pelo CFE, formatam a identidade do pedagogo no Brasil, pressupondo que, nas décadas seguintes o debate em torno da formação desse profissional se aprofundou, principalmente, no que tange ao que realmente comporta a bagagem de saberes à constituição da tarefa educativa.

Silva (2003) destaca quatro períodos que julga formadores da gênese do curso de Pedagogia, os quais são indispensáveis ao entendimento da identidade do pedagogo. A gênese apresentada pela autora dimensiona historicamente os processos presentes na trajetória formativa dessa profissão.

O período de identidade questionada, de 1939 a 1972, caracterizado pela autora como um momento demarcado por três regulamentações para a Pedagogia, apresentou-se com poucas condições de delimitação e regulamentação da profissão. Foi um período de muitas fragmentações, insatisfações na organização curricular do curso e insuficiência técnica as exigências do mercado de trabalho; descortinou uma séria crise de identidade ao curso de Pedagogia.

A legislação vigente, nessa época, referente ao estágio curricular supervisionado, atribui um caráter prático à formação do pedagogo. Aborda o Parecer 349/72 (BRASIL, 1972): “A prática de ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado” e explora mais esta questão quando explica:

[...] Com relação à prática de ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos

comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação.

A concepção fragmentada da formação pelo estágio, como sendo o local de observação e aplicação de técnicas e atividades relacionadas à futura profissão é resultante da noção de prática como imitação de modelos prontos e acabados ou, também, a partir da concepção de prática concebida como treinamento.

O período da identidade projetada, de 1973 a 1978, é descrito por Silva (2003) como um momento que desencadeia um movimento social de deixa para o futuro a projeção da identidade do pedagogo. Esse fato é decorrente de algumas indicações feitas por Valmir Chagas, que se referiam à extinção do curso de Pedagogia e pressupunham formar o pedagogo em cursos de pós-graduação. Indiscutivelmente, isso culmina num pensar e projetar a identidade ainda não delimitada do pedagogo. As idéias de Chagas foram sustadas em 1976.

A concepção de estágio, nesse período, ainda permanece resultante da idéia de prática como treinamento e instrumentalização técnica, marcada pelo modelo dominante de racionalidade técnica introjetado pela visão instrumental de Didática.

O período da identidade em discussão, de 1979 a 1998, é o mais moroso de todos. Silva (2003) diz que esse período é demarcado pelo movimento em favor da formação de educadores no Brasil, olhado de perto pelo MEC e, principalmente, conduzido por associações de docentes e discentes universitários.

O estágio curricular, nesse período, está conectado ao decreto Lei nº. 87.497/82, em seu artigo 2º, quando é definido como

[...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionado ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizado na comunidade em geral, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (BRASIL, 1982, p.1)

O estágio continuou, na década de 80, sob a forma da lei, sendo entendido como a parte prática instrumental dos cursos de formação de professores, principalmente quando se visualiza que a “parte prática” é bem inferior a “parte teórica” e o aluno se submete a desenvolver habilidades que priorizam o “como fazer” sem refletir sobre o “saber fazer” ancorado no “saber”. Apesar de haver esforço e intenso debate acerca da indissociabilidade teoria e prática, houveram

mais esforços crítico-reprodutivistas do que propriamente mudanças nas ações desenvolvidas em estágio.

Destaca-se que, na década de 80, o debate em torno da identidade do curso de Pedagogia ganha projeção nacional, em especial, com a 1ª Conferência Brasileira de Educação que foi realizada na PUCSP, o que vem fortalecer, nesse momento, o movimento em função da reformulação dos cursos de formação de professores articulado pelo comitê nacional, que se fortalece com os comitês regionais e as associações e entidades de professores e estudantes. Foi um momento na história da educação de muitas lutas e desacertos quanto aos diferentes posicionamentos encontrados nesses movimentos e representações, o que comprova a complexidade ao entorno e na essência da identidade do curso de Pedagogia.

Várias discussões surgem em virtude da base da formação da identidade profissional para a docência, nesse período de 1979 a 1998, e a idéia da Pedagogia como curso se fortaleceu com o movimento, porém, as divergências continuaram acerca de questões antigas referentes ao alicerce da formação profissional, a estrutura do curso, ao mercado de trabalho e as atividades profissionais do pedagogo.

Nos debates sobre o curso de Pedagogia, principalmente a partir do final da década de 70 e toda a década de 80, sempre se buscou focar a questão da base comum nacional. Essa terminologia foi amplamente divulgada e debatida pelo movimento nacional de formação do educador e considerada em suas especificidades pela primeira vez no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, que aconteceu na cidade de Belo Horizonte/MG, em 1983. Nesse encontro ficou definido o princípio de que a docência seria constitutiva na base da identidade profissional do educador.

Melo (2006, p. 256) aborda que:

Assim, esse debate crítico, em relação ao curso de pedagogia, na década de 80, sobretudo às fragmentadas habilitações (à organização parcelarizada fragmentada do trabalho pedagógico escolar); à política corporativa enfrentada entre os seus diferentes protagonistas; à visão de neutralidade de compreender a escola deslocada dos diferentes interesses, especialmente, os de classe; propiciou a expansão no país inteiro de cursos de pedagogia, com estruturas mais equilibradas entre o

bacharelado (com ênfase em habilitações mais ou menos herméticas) e a licenciatura tomando a docência como base da formação da identidade dos profissionais da educação [...]

No contexto da redemocratização social, na década de 80, o discurso pregava críticas epistemológicas à escola capitalista, no sentido de desvelamento da lógica de administração empresarial, da educação fragmentada e setORIZADA, que apregoava a hierarquização das funções e resultados de eficiência/eficácia, num paradigma de produtividade.

Nas décadas de 80 e 90 a ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, entre outras entidades representativas entidades do campo educacional, passam a debater e focar as principais as discussões para a formação de professores destacando a necessidade de uma base comum nacional aos cursos de licenciatura. “Ambas entidades, defendiam a concepção de Pedagogia na relação uno-plural na relação da educação com seus aportes teóricos e uma concepção estrutura única de curso [...]” (MELO, 2006, p. 258).

Em 1994, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP/MEC) preocupado com a repercussão dessa tese de docência organizou uma mesa-redonda tendo por base a temática “natureza e especificidade da educação”, em que foram discutidas os mais diferenciados pontos de vista sobre o curso de Pedagogia, bem como a formação do professor.

Com a LDB 9.394/96, são introduzidos alguns indicadores para a formação no curso de Pedagogia, entre elas que a elaboração de suas propostas fica a cargo das universidades ancoradas nas suas interpretações da LDB. Então, verifica-se que o processo se perde um pouco porque a tão almejada identidade do curso se diversifica em virtude da “autonomia” dada às IES que, por sua vez, apontam caminhos diferenciados e mais específicos à formação desses profissionais da educação. Nesse ideário surgem cursos de Pedagogia Magistério focados na formação para os anos iniciais do ensino fundamental e/ou educação infantil, entre outras opções, porém com as mais diversas organizações curriculares.

Continuaram os movimentos em favor da superação da fragmentação das habilitações e da base comum nacional, considerando a docência a base da identidade profissional nos cursos de licenciatura, o que possibilitaria, talvez, que

fosse amenizada a dicotomia entre a formação dos pedagogos e demais licenciados, entre outros aspectos.

Segundo Silva (2003), surgem desse período de amplos debates algumas proposições que contribuem para a definição da identidade do pedagogo, entre elas que é necessária a inter-relação entre teoria e a prática do processo educativo e que a função do curso é de formar professores para: educação infantil, anos iniciais, escola normal, espaços sociais, para a comunicação e tecnologias, entre outras áreas de atuação. Nesse movimento, um dos pontos pacíficos entre as diferenciadas entidades educacionais é a questão da superação da fragmentação disciplinar, no sentido de alicerçar o curso em produção do conhecimento na área de educação com base em reflexões sobre as teorias focadas na e sobre a prática pedagógica em âmbito escolar e não-escolar.

O estágio curricular nos anos 90, influenciado pela era da globalização e pelo paradigma da sociedade do conhecimento, passa a ser repensado à luz das políticas públicas. É nesse contexto que as orientações oficiais apontam para que as instituições formadoras reinventem seus currículos e seus processos formativos de maneira que os futuros professores se constituam profissionais mais reflexivos e que, sobretudo, compreendam a prática como ponto de partida e de chegada.

Nessa perspectiva, surgem normativas legais tais como a Lei de Diretrizes de Base da Educação nº 9394/96, o Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, entre outros, que direta ou indiretamente, impulsionam as IES a repensarem seus currículos e abordagem formativa no sentido de atender as demandas contemporâneas. O professor não é visto mais um profissional transmissor do conhecimento, como verdade absoluta, mas sim um profissional formador sob o enfoque da perspectiva crítica e reflexiva da educação.

O estágio, portanto, nesse momento, passa ser repensado e [re]significado e, para tanto, surge o enfoque das competências profissionais, o qual está presente das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, em que os conteúdos centrais dos cursos de formação de professores precisam desenvolver

competências necessárias ao exercício da profissão professor. O estágio, entendido como espaço interdisciplinar de formação tem o desafio de contribuir para “[...] o processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação” (CAIMI, 2004, p. 95).

Já no período de identidade outorgada, que começa no final da década de 90, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), com base na análise de propostas de formação professores, oriundas de mais de 500 instituições de ensino superior e das contribuições das diversas entidades entre elas Anped, Anfope, Anpae, Fórum dos Diretores de Faculdades de Educação, aceitou e apresentou uma proposta de diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação (SILVA, 2003).

A CEEP assumiu a proposição de que o curso de Pedagogia destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Então, esse pedagogo poderá atuar na docência (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio); na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais (escolares e não-escolares); na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional.

Nessa proposição os campos de atuação do pedagogo foram [re]definidos. O entendimento dessa posição da proposta encaminhada ao CNE buscou romper com o paradigma tecnicista que preconizava a fragmentação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, entre o saber e o fazer. Essa proposta foi estruturada contemplando conteúdos básicos e uma parte diversificada ou de aprofundamento, sendo que a prática pedagógica, nesse enfoque, configura-se tendo por base a coletividade do trabalho institucional, o que pressupõe que todos os professores formadores do pedagogo deverão investir na formação teórico-prática (MELO, 2006).

Então, a relação teoria e prática, na proposição enviada ao CNE, foi considerada como eixo articulador de produção do conhecimento na estrutura e dinâmica curricular do curso de pedagogia, em que a prática pedagógica deveria expressar-se ancorada em três especificidades:

A primeira entendendo a prática pedagógica como elemento articulador de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de seu curso, possibilitando amplo estudo e reflexão dos referenciais teóricos curriculares; como modalidade de estágio deveria permitir ao aluno participar em projetos integrados, os quais poderiam aproximá-lo de um olhar interdisciplinar no campo do conhecimento e de atuação.

A segunda especificidade da prática pedagógica, foi entendida como elo de ligação entre ensino e pesquisa, numa verdadeira modalidade de iniciação científica de articulação teoria-prática, considerando que, em sua essência, a formação do pedagogo não pode se desvincular da pesquisa.

A terceira especificidade de prática pedagógica, inserida na modalidade de estágio, destina-se à iniciação profissional em instituições educacionais; aconteceria pelas atividades de observação, regência, participação em projetos, aproximando o futuro pedagogo do saber fazer, com a proposição de que acontecesse ao longo do curso.

A prática pedagógica é considerada necessária ao exercício profissional e a conjunção dessas três modalidades que articulam teoria-prática observou o art. 65 da LDB 9.394/96, que preconiza a prática de ensino e pressupõe: “[...] a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá Prática de Ensino de no mínimo 300 horas”.

Na verdade, os Cursos de Formação de Professores realizavam a articulação teoria e prática de uma forma esporádica, mas a lei tornou a Prática de Ensino um componente obrigatório necessário à integralização das atividades acadêmicas dos Cursos de Formação de Professores, para além da obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado.

Essa institucionalização foi formalizada a partir de um rol de normas homologadas e difundidas pelo Conselho Nacional de Educação, no sentido de dar conta das políticas educacionais vigentes, à luz das metas definidas pelo MEC. Para tanto, é importante que se compreenda as finalidades e a abrangência das principais normativas que fazem parte das políticas públicas para a educação superior, em especial no que diz respeito à prática de ensino e ao estágio nos cursos de licenciatura.

Para se chegar às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia aconteceram muitas discussões e proposições formalizadas ao longo de aproximadamente duas décadas, tendo por base a conjuntura educacional brasileira com foco na formação e atuação de professores, em especial os que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Parecer 9/2001<sup>28</sup>, busca defender um novo paradigma curricular para a formação de professores. Destaca o referido Parecer: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p. 29).

O referido Parecer aponta questões emergenciais que, segundo o MEC, precisam de maior atenção dos cursos de formação de professores, no que diz respeito ao campo institucional e, também, ao campo curricular:

<p><b>Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica</b></p>	<p>Ao longo da história da educação no Brasil o distanciamento e a diferença do nível de exigência existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de conhecimento ou disciplina permaneceram por muito tempo. A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.</p>
<p><b>Submissão da proposta pedagógica à organização</b></p>	<p>A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas,</p>

<sup>28</sup> Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>.

<b>institucional</b>	uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira.
<b>Isolamento das escolas de formação</b>	Há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si. Na diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, entre outros, a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social. Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.
<b>Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica</b>	O estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação.
<b>Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação</b>	O repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre é considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio, assim como considerem as experiências prévias dos professores em serviço.
<b>Tratamento inadequado dos conteúdos</b>	Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – <i>pedagogismo</i> , ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – <i>conteudismo</i> , sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática.
<b>Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural</b>	A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos,

	<p>incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.</p>
<p><b>Tratamento restrito da atuação profissional</b></p>	<p>A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, freqüentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional.</p>
<p><b>Concepção restrita de prática</b></p>	<p>Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.</p>
<p><b>Inadequação do tratamento da pesquisa</b></p>	<p>A visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática. A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. A familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas.</p>
<p><b>Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações</b></p>	<p>Ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar:</p>

	a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.
<b>Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica</b>	As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento,
<b>Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica</b>	Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas e diferentes linguagens que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

**QUADRO 12:** Elementos constituintes do Parecer 9/2001 CNE/MEC

Quanto ao estágio o Parecer 9/2001 CNE/MEC sinaliza que esse momento do e no curso é indispensável à formação dos futuros professores, porém acaba sendo prejudicado uma vez que, geralmente, na organização e dinamização do currículo do curso, não existem espaços e tempos apropriados os quais possibilitem e potencializem planejamento participativo e coletivo entre os profissionais que atuam nos cursos de formação de professores e profissionais que atuam nas escolas de educação básica que recebem os estagiários. O Parecer vai além, quando sinaliza questões que devem avançar quanto ao planejamento e execução das práticas de estágio nos currículos de formação de professores:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria

escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores as escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (BRASIL, 2001a, p. 23)

O Parecer nº. 21/2001<sup>29</sup>, do Conselho Nacional de Educação, também faz destaques em defesa do significado de prática de ensino e de sua relação com o estágio curricular:

A prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática de ensino um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/01 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001b, p. 10)

O Parecer avança quando sinaliza que a relação teoria e prática é dinâmica, processual, contínua e que, eminentemente potencializa o ir e vir entre os saberes e os fazeres co-relacionados aos significados próprios da profissão docente, em especial no ambiente escolar.

É fundamental que haja tempo e espaço para trabalhar a prática de ensino desde o início do curso e que haja uma supervisão direta da instituição formadora para a coordenação do curso como um todo. Esta presença institucional é necessária como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade. (BRASIL, 2001b, p. 10)

Conforme o Parecer 21/2001, para que os processos formativos dos futuros professores aconteçam com qualidade, é preciso considerar estágio supervisionado como componente curricular:

- obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino e com as atividades de trabalho acadêmico;
- de aprendizagens teórico-práticas;

<sup>29</sup> Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>.

- que oportuniza o exercício de uma profissão ou ofício *in lócus*;
- que pressupõe relação pedagógica entre profissional, ambiente institucional de trabalho e o aluno estagiário;
- de formação profissional para professor formador, futuro professor e professor em serviço;
- que oportuniza efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, o processo de ensino/aprendizagem na educação superior e, também, educação básica;
- que oferece ao futuro licenciado conhecimento do real em situação de trabalho, em especial com as unidades escolares dos sistemas de ensino;
- que [re]significa competências exigidas à prática profissional;
- oportuniza acompanhar e vivenciar alguns aspectos da vida escolar;
- potencializa a elaboração do projeto pedagógico próprio do futuro professor;
- que contribui com a capacitação em serviço;
- que é espaço de [re]significação da cultura organizacional da instituição (IES e Escola);
- que contribui para a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar e permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico;
- que se efetiva pela parceria entre IES e Instituições campo de atuação do licenciando;
- que oportuniza processos de formação continuada.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, sinaliza:

[...] há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. [...] Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001c, p.9-10).

À luz da legislação educacional, cabe compreender e articular o estágio como espaço de construção da profissão em um contexto e tempo destinado para maturação teórico-prática. Nesse sentido, faz-se necessária a inserção no contexto da instituição educacional para o envolvimento e aprofundamento em situações específicas da profissão, as quais contribuem para a aproximação do aluno com o saber fazer e, conseqüentemente, com a possibilidade de saber ser profissional da educação, ou seja, seu desenvolvimento profissional.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>30</sup>, em seu artigo 3º, prevê princípios norteadores para a formação de professores:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) aprendizagem como processo de construção de conhecimento, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;
- III – a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002a, p. 2)

---

<sup>30</sup> Resolução CNE/CP nº 1/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>.

Também, no Artigo 12 da Resolução do CNE consta que:

Art. 12 – Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a, p. 5)

No Artigo 13, da Resolução do CNE, fica definido o lugar que o estágio deve ocupar na matriz curricular dos cursos de formação de professores, observando-se, também, o enfoque interdisciplinar as estratégias formativas:

Art. 13 – Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a, p. 6)

Com a Resolução CNE/CP nº 2<sup>31</sup>, de 19 de fevereiro de 2002, a prática de ensino, efetivamente, passa a ser regulamentada como componente curricular nos cursos de Licenciaturas, propondo o desenvolvimento de atividades práticas voltadas às bases teórico-metodológicas da docência. A Resolução, sobretudo, regulamentou o que o Parecer 21/2001 já vinha sinalizando:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

<sup>31</sup> Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002b, p.1)

Nesse sentido, os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas tiveram que se adaptar as normativas da Resolução, desconstruindo a lógica que se vinha trilhando quanto as aproximações que eram concretizadas com relação à teoria e à prática. As disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Licenciaturas passaram a ter como referência reserva de créditos para questões teóricas e práticas e o objetivo maior, com as normativas da Resolução, foi a mediação conteúdo-expressão escolar que requer ser planejada conjuntamente pelos docentes responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas e o entrelaçamento nos contextos de atuação docente.

As atividades formativas, que contribuem para a construção epistemológica da prática docente, teriam que dar sentido unitário ao processo ensino-aprendizagem e serem planejadas, coletivamente, a cada semestre letivo. O planejamento e o desenvolvimento deste componente curricular ocorreu, portanto, com a intencionalidade de, primeiramente, potencializar aos professores formadores, o exame das especificidades e possibilidades concretas de mediação conteúdo-expressão escolar das disciplinas de graduação na formação e atuação do futuro professor.

A apropriação teórico-prática das atividades de prática de ensino, nesse momento da história das políticas educacionais no Brasil, trouxeram implicações diretas para o desenvolvimento, pelos cursos de licenciatura, de projetos de prática de ensino e de estágio supervisionado mais aproximados e inter-relacionados as implicações dos conhecimentos, competências e habilidades, objeto de estudo das disciplinas de referência dos cursos; um olhar mais criterioso e aprofundado no processo de ensino-aprendizagem; a análise da estrutura e funcionamento de escolas ou agências de apoio educativo e suas decorrências para o processo de ensino-aprendizagem; a análise de currículos e programas executados em escolas de educação básica; a análise da dinâmica da prática docente desenvolvida em escolas sob o ponto de vista das disciplinas do curso; a elaboração de propostas didáticas a partir das bases epistemológicas das disciplinas de referência; a elaboração de estratégias pedagógicas interdisciplinares de intervenção docente em

situações concretas de ensino-aprendizagem; a análise de experiências pedagógicas bem sucedidas; a laboração conjunta de um esboço de projeto pedagógico para uma escola da comunidade, entre outras atividades desenvolvidas.

A prática de ensino desenvolvida ao longo do curso, objetivando a sistematização da relação teoria-prática com vistas à atividade profissional do futuro professor, passou a caracterizar-se, de certa forma, como meio e suporte para aproximações entre conteúdo e método, professores, IES e contextos de atuação dos licenciandos, bem como para focar o conjunto de competências e habilidades profissionais objetivadas à atuação na educação básica.

Em 15 de maio de 2006, é promulgada a Resolução CNE/CP nº. 1 (BRASIL, 2006) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. De acordo com essa legislação educacional:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Assim, a formação do licenciado em Pedagogia passa a assumir um formato multifacetado, considerando que para além da atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na modalidade Normal, o foco também está em outras modalidades da educação, assim como processos de gestão educacional e âmbito não escolar.

No artigo 4º, parágrafo único, da Resolução CNE/CP nº. 1, percebe-se claramente que as atividades docentes, além da obriedade das funções fixadas nos artigos anteriores, quanto à docência, compreendem, também, a "[...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino" (BRASIL, 2006, p.2), as quais devem estar intimamente relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, ampliando para além do contexto escolar. "Seja como for, o que se diz nesse parágrafo é que o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador

cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência” (LIBÂNEO, 2006a, p. 3).

Portanto, surgem algumas imprecisões normativas, mas, entre tantos aspectos, destaca-se a explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar. A imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da Pedagogia leva a um entendimento genérico sobre o que são, efetivamente, atividades docentes.

Conforme Scheibe (2008, p. 297):

O curso de Pedagogia neste início de século redefine a sua identidade. Há um longo processo por trás da recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (DCNP), instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006, homologadas na Resolução MEC/CNE nº 1, de 2006, no qual estiveram em disputa diferentes concepções de educação e de formação de professores/educadores.

No artigo 2º da Resolução CNE/CP nº. 1 (BRASIL, 2006) consta que esse curso deve ser destinado à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Essas assertivas são corroboradas nos artigos 4º, 7º, 9º e 14 da Resolução.

Segundo Libâneo (2006b, p.214):

A Resolução do CNE sobre as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, recentemente aprovada, é mais um acréscimo a esse distanciamento entre a lei e a realidade e à desorganização legal, mantendo inseguros educadores e alunos de diversas instituições formadoras, (e alunos) em relação a modelos de formação, ao perfil profissional, a formatos curriculares e a modalidades de exercício profissional.

Ao tratar da regulamentação do curso de Pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência nos níveis do sistema de ensino já explicitados, a Resolução lança em pauta aspectos formativos para além do que se vinha realizando nas IES até o momento.

Nesse sentido, a legislação educacional referente à formação de professores, em especial de pedagogos, nas últimas décadas, em especial a partir de 1980, tem

padecido por limitações quando se curva a interesses políticos, teóricos, corporativos, além das diferentes concepções de formação e docência, bem como com o distanciamento das reais necessidades da realidade escolar.

Para Scheibe (2008, p. 298), existem

[...] ambigüidades presentes na legislação em pauta, entre elas aquilo que está explícito no artigo 14, da Resolução MEC/CNE, nº 1/2006, no qual a formação dos especialistas pelo curso de Pedagogia continua a ser formalmente admitida. Esta resolução, que traduziu em quinze artigos normativos as considerações expressas no parecer CNE/CP no 05/2005, que lhe deu origem, traz no artigo 14 a seguinte redação: Art. 14. A Licenciatura em pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta resolução assegura a formação de profissionais da educação, prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da lei nº 9.394/96. Parágrafo 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Parágrafo 2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da lei 9.394/96.

Portanto, manter a formação dos pedagogos para atuação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, contradiz os pressupostos da Resolução, considerando o artigo 2º e reiterado no artigo 4º das DCN da Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), no Art. 7º, inciso II, sinalizam que o curso de Licenciatura em Pedagogia deverá ter carga horária mínima de 300 horas de efetivo trabalho acadêmico “[...] dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”.

Nos termos do Art. 8º, dessa mesma Resolução, consta que a integralização de estudos do futuro pedagogo deverá ser efetivada por meio de:

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

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

- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Então, visualiza-se que a qualidade da formação do pedagogo, também, perpassa pelo ideário do estágio, o qual necessita estar articulado ao longo do curso de formação e não somente no final do curso; que se concretize em ambientes escolares e não escolares; que oportunize aos licenciandos vivenciarem experiências formativas na educação infantil, nos anos iniciais e em diferentes modalidades da educação, assim como haja o envolvimento em processos de gestão educacional.

Outra questão importante é que no Art. 14 das DCNs da Pedagogia (BRASIL, 2006) é enfatizada vigência e os pressupostos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006, bem como a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, inciso VIII do art. 3º, da LDB nº 9.394/96. Nesse sentido, é importante retratar o que diz o Parecer 5/2005 CNE/CP:

[...] estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso. O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteadas pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação. A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos, que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia. (BRASIL, 2005, p. 15)

Verifica-se que, além da indicação do foco em estágio dos âmbitos de atuação do pedagogo, o Parecer sinaliza que a IES estabeleça conexão com as instituições de estágio que realmente tenham condições de agregar nos processos formativos dos futuros professores. Isso se comprova quando o Parecer propõe que ambiente institucional consolidado, profissionais experientes, inter-relação entre o PPP das instituições formadoras (IES e campo de estágio).

Essas questões constituem-se, sobretudo, indicadores que apontam para a qualidade do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, uma vez que são indispensáveis e necessários para que o estágio se efetive na concretude dos saberes e fazeres dos futuros professores, bem como seja implementado em ambientes que sejam efetivamente potencializadores de boas práticas educativas.

Outro aspecto importante, diz respeito ao conceito de docência da Resolução CNE/CP nº. 1 quando, no parágrafo 1º do artigo 2º, pressupõe “[...] docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, o que demonstra essa especificidade da atuação do pedagogo para além do espaço da sala de aula. Essa concepção de docência causou muitas inquietações e debates educacionais gerados pelas controvérsias quanto ao entendimento do que significa ser docência, considerando, em especial, os movimentos gerados pelas representativas entidades do campo educacional.

Damir (2008, p. 614) significa a concepção de docência, explicitada nas DCNs da Pedagogia:

[...] a docência refere-se as práticas educativas que utilizam conhecimentos pedagógicos para a educação sistemática em nível escolar e não escolar. A abrangência desta concepção vai para além do ensino específico na sala de aula e alcança à gestão e a avaliação de sistemas e de instituições de ensino em geral, o planejamento, a execução e o acompanhamento de programas de atividades educativas desenvolvidas em âmbito escolar e não escolar.

Sob o enfoque da autora, verifica-se que essa concepção contribui para [re]definir o campo de atuação do pedagogo, uma vez que está ancorada na compreensão de que práxis, já que pressupõe íntima relação e envolvimento entre o campo teórico da educação, do ensino e do trabalho pedagógico com processos investigativos os quais se concretizam nos contextos de atuação do pedagogo. Sendo assim, as práticas educativas, sejam elas formais, intencionais e metódicas,

concretizadas em diversos contextos da sociedade, constituem-se em campo de atuação docente, portanto, campo de atuação do pedagogo.

Em contrapartida, Libâneo (2006b, p. 220) se refere à Pedagogia como:

A ciência que tem por objeto a educação chama-se Pedagogia. A ciência que tem por objeto o ensino, a docência, é a Didática. Pedagogia não é sinônimo de educação, assim como educação não é sinônimo de docência. Então, por respeito à lógica, à clareza de raciocínio, a base do curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a docência.

Isso, efetivamente, segundo o autor, resulta num empobrecimento do campo científico e profissional, principalmente no que diz respeito ao estatuto da identidade do curso de Pedagogia, pois a Resolução reduz a denominação pedagogo aos professores que exercem suas atividades, sobretudo, no magistério da educação infantil e nos anos iniciais, apontando para outras áreas complementares. Assim, a formação profissional do pedagogo, sob esse enfoque, fica efetivamente deficitária, considerando que ela poderia desdobrar-se em muitas especializações profissionais, o que, com certeza, qualificaria bem mais sua formação e atuação.

Libâneo (2006a) reacende o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de professores e especialistas em educação. Traz uma exposição crítica ao conteúdo da Resolução nº 1/2006 do CNE, indicando imprecisões conceituais referentes ao campo pedagógico as quais não superam problemas que vem sendo acumulados na legislação que trata do assunto. Aponta, também, que esse documento pouco avança para a melhoria qualitativa a educação básica do país, inferindo que há insuficiências teóricas e muitas prescrições que demandam outra concepção de Pedagogia o que, conseqüentemente, pressupõe repensar a formação de professores ou especialistas em educação.

Para Aguiar [et al.] (2006, p. 9-10) a educação do licenciado em Pedagogia deve propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de

contribuições de vários campos do conhecimento. Assim, conforme as autoras, a formação proposta nas DCNs para o curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da Pedagogia, da docência e, conseqüentemente, da licenciatura.

Os autores, acima citados, analisam as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, a partir do debate feito pelas principais entidades do campo educacional (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, ANPAE). Evidenciam, criticamente, alguns dos problemas e das tensões que marcam a trajetória desse curso ao longo da história da educação brasileira. Focalizam o movimento dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica, o que repercute posições de ordem epistemológica, pedagógica e política referentes às visões e aos projetos educacionais em disputa no país nas últimas décadas.

Libâneo (2006a) afirma que em grande parte do texto da Resolução encontram-se imprecisões e insuficiências conceituais, entre elas destaca:

- Os artigos 2º e 4º destinam o curso de Pedagogia a formar egressos para várias modalidades de atuação do pedagogo.
- O artigo 5º apresenta competências necessárias aos egressos do curso que estão misturadas aos objetivos, conteúdos e recomendações morais, gerando imprecisões ao perfil do egresso.
- A alínea II do artigo 6º deixa entrever a adoção, no currículo, das habilitações profissionais. O termo "habilitações" é mencionado no artigo 12, o que causa dúvidas sobre qual titulação se atribui a esse "superprofissional" da pedagogia.
- O artigo 6º define a estrutura curricular em três blocos que supõem a estrutura curricular, porém sem clareza conceitual pela redação imprecisa.
- O artigo 9º exclui outra modalidade de formação inicial que não sejam as estabelecidas na Resolução.

- O artigo 10 determina a extinção de todas as habilitações existentes decorrentes de legislação anterior.
- O artigo 14, que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão etc., está incoerente com a LDB 9394/96.

Portanto, a Resolução do CNE, pela fundamentação teórica que apresenta, sustenta-se, numa concepção de Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores, uma vez que esse profissional deverá dar conta de um vasto campo de atuação e sua formação precisará estar ancorada numa diversidade de saberes ancorados em concepções teóricas e práticas.

Acredita-se que a Pedagogia, ainda, está envolvida com antigos problemas geracionais e de crise de identidade, pois atualmente o seu foco está centrado na docência, mas o perfil do pedagogo é multifacetado. Surgem grandes controvérsias, especialmente porque inviabiliza maior aprofundamento nos fundamentos da educação, os quais necessariamente são a base da formação e atuação do pedagogo.

As DCNs para a Pedagogia estão ancoradas em pressupostos que num curso de 3.200 horas torna-se quase que impossível dar conta da formação desse “super profissional”. Sendo assim, se questiona pós DCNs: Afinal, qual é a base do curso de Pedagogia? Como compor um currículo que possa dar conta da regência de classe e, ao mesmo tempo, da atuação na gestão, em espaços sociais, na pesquisa e extensão, entre outros aspectos, considerando que nas DCNs os conteúdos e espaços de atuação são imprecisos?

Dalla Corte, Leão e Lima (2007, p. 14) quando se referem às DCNs para o curso de Pedagogia, colocam:

Num contexto de formação organizado com aproximadamente 3.200 horas há que se ressaltar a dificuldade em abarcar uma formação sólida que envolva tantas demandas educativas. [...] a fragmentação de disciplinas e o pouco aprofundamento dos saberes disciplinares supostamente vão abarcar numa generalidade que acabará por descaracterizar a atuação do pedagogo. Sobre esses aspectos podemos citar o cotidiano da educação infantil e dos anos iniciais e as formas de

organização e as proposições que, ao longo da história, delinearam a educação institucionalizada da infância. Tais aspectos, desmembrados, necessitariam de tempos e espaços distintos nas proposições curriculares advindas das DCNs e, pensamos, deveriam estar articulados a experiências de formação envolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, para que se pudessem também articular teoria e práticas educativas em diferentes contextos institucionais da formação de acadêmicos nos cursos de Pedagogia. Portanto, é importante ressaltar a necessidade de conceber a formação de professores como um “continuum”. Apesar de terem fases diferentes do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de cada professor.

Entende-se que é preciso ir em busca de novas estruturas, novas abordagens teóricas e práticas na Pedagogia, principalmente quando se trata da construção de um estatuto epistemológico próprio ao curso. Porém, o curso de Pedagogia precisa ser fortalecido pelo conhecimento dos profissionais da educação, aqueles mesmos que estudam, pesquisam e vivem o cotidiano das práticas educativas nas mais diferentes instituições de ensino, aqueles que são formadores de professores, assim como aqueles que recebem esses professores formados nas escolas para atuarem frente à demanda educacional.

## **4.2 ESTÁGIO CURRICULAR: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Nos debates sobre formação de professores, o estágio curricular é um assunto muito abordado que tem recebido críticas sobre sua transitoriedade no currículo dos cursos, bem como sobre o pouco vínculo que estabelece com os referenciais teóricos trabalhados nas diferentes disciplinas que compõem o repertório de saberes do professor. Nesse sentido, esse tema tem conduzido vários educadores a focar o estágio e discutir qual a sua importância e o seu papel à educação de professores, aqui em especial à formação de pedagogos.

Historicamente, o estágio sempre foi entendido como a “parte prática” dos cursos de formação de professores, muitas vezes contraditório à teoria estudada pelas demais disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura. Porém, parte-se do pressuposto que o estágio curricular é um componente essencial e indispensável ao currículo do curso; importante à formação inicial, uma vez que é a oportunidade do aluno vivenciar *in lócus* experiências profissionais, ampliar os

conhecimentos adquiridos no curso de graduação e se concretiza nas diferentes atividades necessárias à formação do pedagogo.

Pimenta e Lima (2004) apresentam diferentes concepções de estágio, tendo como ponto de partida e chegada a necessidade do professor compreender as muitas facetas da “teoria e da prática” nesse contexto. Sendo assim, as autoras propõem:

<b>Estágio como imitação de modelos</b>	<b>Estágio como instrumentalização técnica</b>	<b>Estágio como aproximação entre a realidade vivida e a atividade teórica</b>	<b>Estágio como atividade de pesquisa</b>
A prática como imitação de modelos, em que tradicionalmente, o estágio é composto pela observação do professor titular e, após, a regência de turma. Neste esquema, o aluno segue modelos de aulas que obtiveram êxito.	A prática como instrumentalização técnica, os professores lançam mão de técnicas para desenvolverem seu trabalho, sem necessariamente, se apropriarem das questões teóricas para fundamentar suas ações educativas e pedagógicas.	O Estágio busca superar a separação entre teoria e prática. A aproximação no contexto de estágio não deve acontecer apenas fisicamente. Este movimento de inter-relação teoria, prática e contexto educativo é chamado de práxis, no sentido de concretizar “o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (p.47).	O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio são apontados como meio de intervenção na realidade. É uma outra relação com o campo de trabalho, o que requer, tanto do professor formador como do futuro professor, nova postura pela problematização da realidade. o estágio como uma prática contextualizada historicamente e um meio de conhecer e intervir nas instituições de ensino.

**QUADRO 13:** Concepções de estágio, conforme Pimenta e Lima (2004)

É pontual que não basta ir à instituição de estágio, nem que sejam desenvolvidas atividades técnicas ou, até mesmo, como imitação de modelos. É importante que as atividades realizadas lá sejam consideradas como pilares de reflexão e crítica, como recursos problematizadores *in lócus* pelo currículo do curso de formação de professores. É pela inserção dentro de um espaço e tempo institucional, voltada para a prática profissional, que são privilegiados momentos de análise contextualizada ancorada em referenciais teóricos e alavancada a produção

própria do futuro professor. Daí decorre a expressão “estágio como espaço de formação”.

É nesse contexto que acontece o estabelecimento de conexões entre as experiências vividas e a real aprendizagem que se constrói, na medida em que são concretizadas discussões e teorizações sobre as proposições firmadas e as situações encontradas em campo.

Outro aspecto a ser considerado para que o estágio se constitua, efetivamente, “processo formativo”, está na condição de envolvimento dessa disciplina com a totalidade das atividades realizadas na dimensão curricular do curso de formação de professores. É na sua indissociabilidade com as demais disciplinas, tendo por base os pressupostos da proposta pedagógica do curso, que se efetivam as relações e articulações teórico-práticas por meio de estratégias formativas de imersão em campo de atuação.

É evidente que, nessa articulação teoria e prática, é preciso evitar o que Freitas (1992) denomina de estrutura organizacional etapista quando destaca que nas primeiras etapas formativas dos cursos os acadêmicos se apropriam das disciplinas teóricas ou de fundamentos; após surgem as disciplinas pedagógicas ou como diz o autor as disciplinas teórico-práticas; finalizando o curso surgem os estágios supervisionados, traduzidos pelas práticas de ensino. Na maioria das vezes, essa estrutura do currículo do curso não está conectada entre si, uma vez que

[...] Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. (FREITAS, 1992, p.12)

Então, com o intuito de superação da dissociação do estágio com a dinâmica curricular do curso de formação de professores, é preciso o investimento na coletividade, na construção, articulação e inter-relação de atividades pedagógicas, sob o enfoque teórico-prático, que sejam assumidas pelo grupo de professores formadores, caso contrário o curso será o retrato da fragmentação tanto em nível do que se faz enquanto IES, quanto em nível de qualidade da formação do futuro professor.

Capra (1992) diz que é possível suportar, apesar das muitas dificuldades, as várias mudanças sociais e políticas, porém existe algo que muito pouco tem merecido atenção da humanidade. O autor aponta algumas das incoerências humanas, as quais transitam entre a dimensão teórica e, também, prática, que poderão ocasionar conseqüências à qualidade da relação teoria e prática, uma vez que pressupõe que a teoria não abarca toda a complexidade do contexto social.

Com base no paradigma evolucionista de Capra (1992), em que na visão científica a ciência explica a vida, entende-se, pois, que a teoria está comprometida com a prática, porém a percepção que temos do mundo não é suficiente para fazermos ciência, o que pressupõe que sejam realizados esforços intensos para minimizar a distância entre teoria e prática entre as disciplinas que compõem a dinâmica curricular dos cursos de formação de professores, considerando que a relação entre ambas está pautada em princípios da cotidianidade, do existencialismo, da contradição, mutação e imprevisibilidade.

O espaço para reflexão das práticas pedagógicas coloca em pauta a possibilidade de retirar da prática os referenciais teóricos, ou seja, aquilo que Zeichner (1993) chama de teorias práticas, pois são aquelas originadas com o processo de ação-reflexão-ação, que surgem no momento em que o professor pensa sobre sua prática, reflete sobre ela e suas implicações, faz a conexão com os aportes teóricos e, sobretudo [re]constrói novos saberes.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) ressaltam que o estágio que tem sido desenvolvido nos cursos de formação de professores tem suas características muito relacionadas a modelos de racionalidade técnica. Tais modelos ancoram-se, segundo os autores, em transmissão do conhecimento e tem como habilidades cognitivas a memorização, a descrição de dados coletados, assim como relatos de experiências sem caráter analítico-reflexivo. Sendo assim, essa concepção de educação não valoriza e nem estimula a formação intelectual do futuro professor; acaba por gerar atitudes conformistas e conservadoras de hábitos e idéias que legitimam o que está instituído – a cultura dominante. Nessa perspectiva, o estágio reduz-se somente à constatação por práticas de observação e descrição das ações desenvolvidas por professores em serviço na educação básica, sem potencializar análise crítica e novas propostas de práticas docentes.

Tendo por finalidade a superação do paradigma da racionalidade técnica no ensino superior, Ghedin, Almeida e Leite (2008), sinalizam o que a prática de ensino e o estágio precisam priorizar na formação docente para contribuir com uma melhor formação profissional. Para tanto, apresentam indicadores de qualidade, em especial à formação de professores: indissociabilidade entre teoria e prática, consistência epistemológica, consistência de saberes docentes, problematização e reflexão na ação e sobre a ação, conhecimento dos diversos âmbitos e funções da profissão professor, aproximação entre IES e espaços de estágio.

Pimenta e Lima (2004, p. 215) afirmam que

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

Tendo por base a síntese de conversas com professores de quatro universidades no país, as autoras apresentam, em sua obra que trata do estágio e da docência, sugestões desses professores a respeito de questões que poderão ser repensadas com o foco na qualidade dos estágios: o estágio repensado com a estrutura curricular do curso e sendo desenvolvido no decorrer do curso; o estágio articulando o ensino e a pesquisa; a relação teoria e prática tão necessária e importante no estágio; um bom processo de planejamento; a importância da dimensão coletiva do conhecimento e do trabalho conjunto entre universidade e escolas; avaliação processual envolvendo todos os momentos e movimentos do estágio.

Pimenta e Lima (2004) defendem a concepção de estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio considerando-o como meio de intervenção no contexto de atuação do futuro professor, pela natureza científica dos processos investigativos. Isso que requer outra relação com o campo de trabalho, que desafia tanto o professor formador, o futuro professor como o professor em serviço a adotarem uma nova postura pela problematização e teorização da realidade. Necessitam, portanto, aluno e professor, contextualizar, verificar e desocultar os pontos fortes e as fragilidades, questionar e buscar possíveis soluções e explicações para fatos,

situações e problemas do cotidiano da docência, ancorando-se na [re]construção dos seus repertórios de saberes.

Grillo (2006, p.65) defende a inter-relação teoria e prática quando diz que toda a prática educativa “[...] se fundamenta em representações dos professores sobre a docência, a qual decorre de conhecimentos, teorias pessoais, experiências e crenças, que, integradas, constituem o referencial pedagógico do professor e configuram sua identidade profissional”. Então, é importante compreender como cada professor operacionaliza seus saberes pelo processo de interpretação destes, assim como pelo planejamento e articulação dos mesmos nas práticas pedagógicas. Para tanto,

O trabalho com o Estágio Supervisionado não pode ser pensado de forma isolada. Ele faz parte de um projeto coletivo do curso de formação de professores. Em consonância com docentes de outras disciplinas e com professores de Prática de Ensino, é possível fazer grupos de estudos e mobilizar um projeto de Estágio para a Universidade. (LIMA, 2004a, p. 61)

A formação do professor não ocorre apenas no espaço da Universidade; tem que ter por base a sua inserção ativa nos contextos de atuação. É indispensável que o futuro professor conheça e compreenda as mudanças constantes na sociedade; mudanças que se constituem verdadeiros desafios à profissão docente. Mas o que significa inserção em contexto de atuação? O que significa formar um professor para a sociedade em mutação?

Marques (1992, p. 178), aponta possibilidades para responder a esses questionamentos quando diz:

[...] entendemos a formação como o processo de acesso à generalidade da cultura humana, movimento a um tempo intelectual e histórico, que na sociedade atual, se realiza como formação profissional, isto é, como inclusão no coletivo de uma profissão inserida, por sua vez, no amplo espaço público da sociedade global, espaço da palavra e da ação com vistas à emancipação humana.

Nas colocações do autor, percebe-se idéia de conhecimento da realidade da profissão a partir do enfrentamento aos desafios contemporâneos, por meio da reflexão, da interação e atuação consciente e competente, pelo investimento em princípios democráticos, pelo conhecimento teórico-prático que requer conhecimento epistemológico, sociocultural e multifacetado junto ao contexto de atuação.

É inadmissível aceitar, pensar e articular os processos formativos de pedagogos distanciados do cotidiano da profissão docente ou, até mesmo, segmentados e compartimentalizados ao término do curso. Como o estagiário vai compreender a profissão docente distanciado dela? Será que o estágio concretizado como um “mero recorte” da realidade potencializa a apropriação dos desafios para a docência? Impossível que isso aconteça, caso contrário o estagiário se constituirá reproduzidor de estruturas pré-concebidas como as práticas de seus professores que vivenciou como aluno, tanto na educação básica como na educação superior, ou somente pelo relato dos autores à luz das leituras e trabalhos teóricos que fez durante o curso. Gauthier (1998) e Pimenta (2002) denominam essas questões, entre outras, co-relacionadas aos saberes da experiência.

Dalla Corte (2000) ao citar Tardif (2002), diz que a noção de saber docente refere-se, em sentido amplo, aos “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (p.60). Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho, ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais.

Kenski (1994) pressupõe que a formação de um professor requer consciência de que sua ação docente está co-relacionada intimamente a “[...] comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações” (p. 41), o que de certa forma [re]significa os saberes e fazeres da profissão docente. Mesmo que, superficialmente e dependendo do contexto, a pesquisa e o ensino se constituam em funções diferenciadas, não é possível se que sejam realizadas em separado quando se trata de educação.

Fazenda (1994), ao se referir sobre sua prática pedagógica como professora da USP, defende o estágio como momento de pesquisa do eu e de pesquisa do nós. A autora aponta que esse processo potencializa o conhecimento de si e do outro, do seu curso e dos contextos de atuação, dos seus saberes e dos saberes que são necessários ao exercício da profissão docente, e que essa conjuntura, entre outros aspectos, contribui para a formação da identidade docente. Assim coloca Fazenda

(1994, p. 61): “Pensar o estágio como pesquisa nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador”.

Tendo como foco essa relação entre ensino e pesquisa, cabe destacar Cunha (2007, p. 173):

Na pesquisa, a prática – entendida como leitura do campo social e científico onde acontece o fenômeno – sempre antecede à teoria. As normas e os cuidados metodológicos protegem o processo de construção do objeto científico, nunca seus resultados. Estes são sempre provisórios, estão constantemente na expectativa de sua contestação. Não há uma única resposta para nada e muito menos constructo que seja imutável no tempo e no espaço.

A autora infere sobre o equívoco de pensar que os processos de pesquisa se transferem automaticamente para o ensino e que na prática o professor não relaciona esses dois campos se não vivenciá-los intensamente tendo como pressuposto a produção do conhecimento, no sentido de “[...] mergulhar na reflexão sobre o conhecimento”. (p.174).

Como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na sua pesquisa, se traduz, sobretudo, pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve (PIMENTA, 2002). Portanto, a verdadeira pesquisa ocorrerá quando o profissional perceber que os sujeitos envolvidos nos processos educativos e formativos são sujeitos ativos e reflexivos. Nesse sentido, é imprescindível que os professores estejam em constante reflexão, ação, pesquisas e formação, pois, nesse enfoque, estarão se qualificando e capacitando para não só ensinar, como também e, principalmente, aprender.

Segundo Demo (1997), a pesquisa tem pressupostos essenciais, entre eles destaca-se o centro do processo de pesquisa que é o “questionamento reconstrutivo”, no sentido de fazer da pesquisa “atitude cotidiana” do professor e do aluno. Sendo assim, para que a base da educação se constitua pesquisa na prática de ensino é indispensável que esteja aliada à teoria e co-relacionada à consciência de ser-estar no mundo. Ao valorizar o questionamento e a reflexão como processo [re]construtivo, que se opõe a procedimentos manipulativos, o autor condena a cópia, a instrução, a memorização, o treinamento e a domesticação; reverencia a criação, criticidade e [re]organização dos saberes através da busca pela superação de práticas reiterativas.

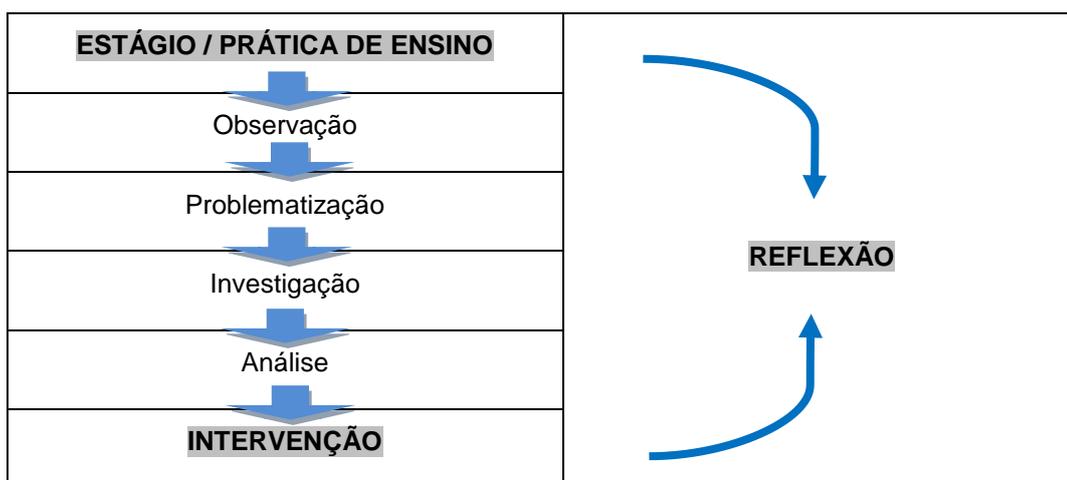
Lima (2004a), quando se refere aos procedimentos de pesquisa no estágio, entendendo-a como etnográfica e potencializadora da capacidade de ver, sensibilizar-se, compreender, posicionar-se e comprometer-se com o contexto de atuação, diz que “a viabilização de ambientes favoráveis à formação, os movimentos pedagógicos, reconhecidos como lugares de formação e a prática de pesquisas coletivas são caminhos que podem representar o entendimento e a prática do estágio como pesquisa” (p.70).

Piconez (1994) defende a relação dialética teoria e prática. Nessa relação a prática necessita ser recriada, [re]significada tendo por base o cotidiano da profissão docente. Para a autora, o estágio precisa consolidar-se nas dimensões política, epistemológica e profissional, o que requer processos investigativos relacionados as atividades teórico-práticas.

Para Candau (2000) não se pode ter uma visão reducionista de formação docente. Segundo a autora, a cultura interfere nesta questão, uma vez que requer espaços de pensar, viver e aprofundar o olhar para um sentido mais antropológico do ir e vir, do grupo e suas vicissitudes, da expressão dos modos de pensar, organizar, relacionar-se e atribuir sentido. O que, se de certa forma, reporta à correlação instituído e instituinte.

Cabe registrar que é por meio da cultura organizacional de uma comunidade que são estruturadas, articuladas, organizadas e, de certa forma, satisfeitas as necessidades e expectativas de um determinado grupo de pessoas. Em contrapartida, também, é importante destacar que a cultura organizacional está relacionada a situações de adaptação, tendo como ponto de partida e de chegada a(s) forma(s) pela qual(is) são definidas as estratégias de ação e as condições para se chegar a atingir os objetivos e metas propostas.

Pimenta e Lima (2004) apresentam sugestões, caminhos e possibilidades, que graficamente serão demonstradas, as quais são indicativos para articular e dinamizar o currículo do curso de Pedagogia, bem como articular sua Proposta Pedagógica com os contextos e propósitos de estágio.



**QUADRO 14:** Indicativos de articulação e dinamização do estágio (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 117)

Conforme destacam as autoras, o estágio corresponde a vivências e práticas de ensino, as quais estão intimamente ligadas a fases (observação, problematização, investigação, análise) articuladas e que se traduzem em conhecimento, em conscientização, intervenção no contexto de atuação profissional. Se bem articuladas de maneira reflexiva, essas fases se inter-relacionam ao repertório de saberes docente para potencializar e concretizar práticas educativas pelo pedagogo.

As autoras, também, apresentam alguns indicativos que podem contribuir para a organização, a articulação e a consecução do projeto de estágio e, sobretudo, se constituir em aprendizagens reais e significativas ao repertório de saberes dos futuros professores:

APRENDIZAGENS	FOCO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO
<b>Aprendizagens do contexto</b>	Local em que a escola está situada, cidade, bairro, mapas, levantamento socioeconômico-cultural, entre outros aspectos.
<b>Aprendizagens de chegada</b>	Porta ou portão da escola (significados), marcas da sociedade local e/ou atual, marcas da história, rotinas da escola, entre outros aspectos.
<b>Aprendizagens de aprofundamento</b>	Diagnóstico da escola – conjunto de dados e informações acerca das necessidades, pontos fortes, fragilidades, alternativas de solução, possíveis transformações.
<b>Aprendizagens sobre o projeto político-pedagógico</b>	Conhecimento dos pressupostos, das ideologias, dos objetivos, das concepções da escola quanto aos seus referenciais teórico-metodológicos.

<b>Aprendizagens da dinâmica interativa de saberes</b>	Estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de valores, visões de mundo, experiências, entre outros aspectos, de professores da IES, da escola e de estagiários.
<b>Aprendizagens sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas</b>	Condições de trabalho, jornadas, salário, relações com associações e sindicatos, grupos de estudo ou lazer.
<b>Aprendizagens sobre os saberes da investigação</b>	Projetos de investigação, envolvendo problematização, instrumentos para coleta de dados, formas de registro, análise e interpretação.
<b>Aprendizagens sobre a escola em movimento</b>	Entradas, saídas, atividades de pátio, recreio, quadra de esportes, corredores, banheiros, cantina, outros.
<b>Aprendizagens sobre a gestão escolar</b>	Direção, quem é e o que faz, formação, modelos de gestão, órgãos colegiados, articulação da escola em projetos e nas dimensões administrativa, pedagógica e relacional.
<b>Aprendizagens sobre a origem e gestão das verbas e recursos</b>	Dimensão financeira, recursos físicos, recursos materiais e pedagógicos.
<b>Aprendizagens sobre a sala de aula</b>	Movimento da sala, seus conflitos, contradições e possibilidades, o que se aprende e o que não se aprende e o porquê.
<b>Aprendizagens sobre níveis, turnos, salas especiais</b>	Educação de adultos, alunos com necessidades especiais, programas de educação inclusiva.
<b>Aprendizagens sobre a história da escola</b>	Contextualização das origens e transformações da escola, sua relação institucional e funcional com as demais instituições, mantenedora e sistemas de ensino.
<b>Aprendizagens sobre formas de organização do processo de ensino-aprendizagem</b>	Currículo, seriação, ciclos, gestão pedagógica, planejamento, avaliação, eventos culturais, sociais e esportivos e suas vinculações com o projeto pedagógico.
<b>Aprendizagens sobre as teorias</b>	Teorias estudadas na universidade e que são significadas e circulam nas práticas da escola.

**QUADRO 15:** Indicativos para a organização, a articulação e a consecução do projeto de estágio (PIMENTA E LIMA, 2004)

Vasconcelos [et. al] (2007) apresentam alguns estudos acerca de experiências internacionais e nacionais co-relacionadas às práticas de ensino e aos estágios curriculares supervisionados. As autoras destacam a partir dos relatos dessas experiências algumas estratégias formativas utilizadas de real significado à

qualidade e aproveitamento do tempo e dos processos formativos em diferentes contextos de estágio.

Conforme as autoras, Collier (1999) apresenta caminhos básicos para envolverem os estagiários no processo reflexivo: resenhas analíticas provenientes de pesquisa científica agregadas a conferências, observações dos pares e seminários; observações com registros, reflexões escritas sobre o que foi constatado *in lócus*, questionamentos e afirmações sobre o trabalho do professor em serviço; visitas e observação dos estagiários aos próprios colegas, com registros e reflexões sobre as aulas (planejamento, relação professor-aluno, organização do trabalho docente, atitude do professor-estagiário e outros); realização de seminários em pequenos grupos (os temas dos seminários devem emergir das representações e análises oriundas dos processos formativos do curso, envolvendo outras produções científicas).

Vasconcelos [et. al] (2007), também, retratam Yost, Sentner e Forlenza-Bailey (2000), da Universidade La Salle e Hartford, os quais defendem a construção do pensamento crítico nos cursos de formação de professores, por meio do desenvolvimento e envolvimento dos docentes e discentes em situações de ensino criativas, integrando a teoria e a prática. Para tanto, a pesquisa-ação pelo desenvolvimento de projetos nos contextos de atuação docente e a análise metódica e científica dos processos vividos tornam-se estratégias formativas que potencializam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Outro destaque de Vasconcelos [et al.] (2007), se refere a Infante, Silva e Alarcão (1996). Segundo consta, os referidos autores defendem que o estudo de caso deve ser utilizado como estratégia de investigação e a análise de casos como estratégia de formação. Na situação do estágio, as análises dos casos contribuem para que o futuro professor, por meio da história escrita do caso, procure registrar e retratar o processo analítico e reflexivo do conhecimento do(s) sujeito(s) em estudo. Nessa perspectiva, os casos aproximam e entrecruzam as dimensões teóricas e práticas do curso e da profissão professor, considerando que no processo de desocultar e resolver problemas conquista-se o pensamento crítico-reflexivo e consolida-se o repertório de saberes e fazeres docentes.

Gedhin, Almeida e Leite (2008), apresentam um relato de experiência denominado como estágio centrado num processo de pesquisa ao longo da formação inicial. Os autores defendem que independente do enfoque que se queira dar ao estágio, é importante que se oriente o estágio para o desenvolvimento de competências, sobretudo metodológicas as quais precisam da pesquisa como elemento mobilizador da reflexão e [re]construção de saberes para o exercício da docência. Os autores fazem alusão à proposta de estágio intitulada “Projeto de Estágio Curricular: As condições sócio-histórico-políticas da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, em que esta proposição está articulada da seguinte forma:

a) observação fenomenológica – com o objetivo de focar teoricamente o estagiário com atitude de pesquisador, sem prévios conceitos e concepções;

b) o registro de situações e acontecimentos – com a finalidade de observar, registrar e desvelar o cotidiano da profissão professor em suas relações, implicações e ações docentes;

c) a superação da visão fragmentada dos problemas da escola – tendo por foco do enfrentamento da visão fragmentada e disciplinar da escola, para a constituição e implementação de um enfoque interdisciplinar e crítico-reflexivo das situações problema e possíveis alternativas de serem concretizadas para solucionar ou minimizar as situações evidenciadas;

d) autoperceber-se como profissional da educação – desafia o futuro professor a envolver-se efetivamente na busca e/ou criação de práticas e estratégias de ação que lhes dêem condições de intervir na realidade, na busca de superação para alguns problemas enfrentados, bem como contribuição para a transformação do contexto e autotransformação profissional.

Com o objetivo que verificar o que dizem as produções científicas socializadas nas reuniões anuais da ANPED, no GT 8, quanto ao estágio curricular no curso de Pedagogia e possíveis indicadores de qualidade, constatou-se alguns autores que se destacam pelas suas contribuições:

Para Guerra (2000) pensar o estágio supervisionado, implica pensar o Curso de Pedagogia como um processo de formação de profissionais da educação, entendendo que esta é uma experiência peculiar, porém não desvinculada de um contexto social, político, cultural e pedagógico mais amplo. A autora assume o estágio supervisionado como eixo articulador do curso de Pedagogia, destacando que:

- no estágio acontece de forma mais próxima a relação teoria-prática;
- é preciso entender o estágio como uma unidade indissociável entre ensino e pesquisa, considerando que a pesquisa é constitutiva do trabalho do professor, pressupondo reflexão e orientação da prática pedagógica e da compreensão da complexidade do cotidiano escolar;
- o estágio aproxima o aluno da complexidade da realidade de uma escola;
- o estágio é um espaço para reflexão das práticas pedagógicas, pois quando o professor pensa sobre a prática que está desenvolvendo, reflete sobre ela e faz a teorização ou cria saberes.

Guerra (2000) coloca o estágio supervisionado como um dos eixos articuladores de reflexividade no curso de Pedagogia e, nesse sentido, considera que no o aluno deverá se aproximar da escola e da realidade da sala de aula. Para tanto, a partir dos dados colhidos ou observados em campo o aluno fará uma reflexão da prática pedagógica que se efetiva na escola e essa reflexão é que lhe proporcionará informações que complementem a sua formação.

Também fica pontual, nas inferências da autora, que o estágio supervisionado e a prática de ensino tem que manter um vínculo estreito com os demais componentes da matriz curricular do curso de formação de professores; da necessidade concreta de se efetivar um intercâmbio entre universidade e escola por meio do estágio supervisionado, destacando o funcionamento do estágio como uma via de mão dupla, em que estagiário e professor regente da classe possam estar se beneficiando nessa relação.

Santos (2005) destaca a contribuição do estágio ao processo de formação de professores polivalentes para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora diz que ao pensar a prática pedagógica dos professores, faz-se necessário considerar o processo de formação inicial dos mesmos em instituições destinadas a essa finalidade e questiona-se sobre: Como os cursos de formação inicial de professores tem considerado o componente da prática pedagógica em seus currículos? Qual lugar tem ocupado, no percurso de formação inicial dos professores, a questão da prática pedagógica? Qual a seriedade com que vem sendo assumida a orientação e a realização do estágio curricular na formação inicial de professores? Quais questões são privilegiadas pelos alunos e professores, na efetivação do estágio curricular?

Segundo Santos (2005) é necessário discutir o papel do estágio curricular na formação inicial dos professores, considerando toda a história de formação de professores no Brasil. Independente dos diferentes enfoques atribuídos e implementados no estágio curricular, este foi assumido como um componente curricular responsável para contribuir na formação prática dos professores.

A autora defende o estágio como espaço de construção de aprendizagens, como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores, como elo entre diferentes níveis de ensino e como elemento articulador da relação teoria e prática. Assim, defende que o estágio contribui para a aprendizagem a partir do momento em que for configurado de outra forma; quando as atividades “tradicionais” de estágio (observação, participação e regência) passam a ser retomadas na instituição formadora; quando outras atividades, vinculadas ao currículo de formação passam a fazer parte do estágio; quando a partir do currículo de formação e do Projeto Pedagógico do Curso a orientação e planejamento de estágio conquistam um espaço significativo no Curso.

Na ótica de Santos (2005), o estágio curricular cumpre o seu papel, no curso de formação inicial de professores, quando é interpretado enquanto uma postura a ser assumida, antes de ser um rol de atividades práticas a serem desenvolvidas.

Os estudos de Perini (2006) tem a finalidade de identificar qual o papel do estágio supervisionado na formação inicial sob a ótica dos professores formadores e

egressos do curso de Pedagogia. A pesquisa sinaliza para o papel do estágio interligado a relação teoria e prática com a realidade do cotidiano escolar; aponta algumas dificuldades quanto à organização do estágio; reflete sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente. É um texto recheado de reflexões sobre o estágio supervisionado e a relação teoria e prática, limitações e possibilidades. Um aspecto importante se refere à proposição da autora quanto ao estágio curricular supervisionado como projeto de investigação e intervenção no cotidiano escolar.

Perini (2006) traz sua contribuição ao campo do estágio, inferindo que é um dos *lócus* onde a identidade do professor começa a ser construída pela vivência e compreensão das atividades teórico-práticas de formação. Porém ressalta que é necessário organizar as atividades práticas de estágio de forma a acabar ou minimizar o distanciamento teórico-prático, no sentido de estabelecer conexões significativas e formativas evitando o fazer pelo fazer.

Silva (2002) ao investigar os significados vivenciados por alunos estagiários do curso de Pedagogia no desenvolvimento do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental aponta algumas dificuldades percebidas pelos estagiários relativas à estrutura curricular do Curso, a necessidade de implantação de estudos sobre a educação de jovens e adultos com indicação da bibliografia pertinente, a revisão ou ampliação dos referenciais teóricos de modo a incluir estudos sobre educação de classes populares. Outros pontos de destaque no que se refere às percepções pelos estagiários são relativos à recepção das escolas envolvidas; a dificuldade de aproximar a teoria da academia com a prática da realidade escolar.

Pereira (2004) apresenta que os pesquisados inferem que para melhorar o curso de Pedagogia é necessário o aumento da carga horária da disciplina de estágio supervisionado. A intenção da autora é oferecer subsídios com a finalidade de contribuir para a reflexão sobre a formação do pedagogo, visando a qualidade da prática pedagógica oferecida nos Cursos de Pedagogia. Assim, conforme a autora, redimensionando o tempo de inserção do estagiário em campo de atuação profissional, amplia-se a possibilidade de constituir o estágio como espaço de investigação, reflexão e intervenção no cotidiano escolar, bem como oportuniza ao

futuro professor inter-relacionar qualitativamente teoria e prática no exercício da docência.

Para além do contexto da ANPED, Mello (2000) faz uma abordagem aprofundada acerca da compreensão sobre “prática” e questões que interferem na qualidade da mesma nos cursos de formação de professores, a qual ela intitula “uma (re)visão radical”. Nesse sentido, ela coloca:

A prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio ou de forma mediada pela utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais. O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à “residência” para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação. Idealmente, no caso do professor de ensino público, o estágio poderia corresponder ao período probatório de ingresso na carreira docente, desde que o exame para o curso de formação satisfizesse aos requisitos formais do concurso público. (p. 104)

Sob a ótica da autora, verifica-se que a importância da prática é decorrente do significado que se atribui a ela, assim como da maneira como são articulados os processos formativos num curso. Qual o lugar que a prática ocupa? Como ela é articulada? De que maneira as atividades práticas de estágio potencializam competências ao futuro professor para que ele possa efetivamente ensinar e aprender? Como diz Mello (2000), as “competências são formadas na prática, portanto isso deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas” (p.104), o que reporta para que a qualidade das atividades práticas propostas nos processos formativos do curso se constitua indicador que qualifica a formação do pedagogo. A autora vai mais além, quando sinaliza:

O termo prática na formação do professor tem três sentidos complementares e inseparáveis. O primeiro sentido refere-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; em segundo lugar o termo prática identifica-se com o uso eficaz das linguagens como instrumentos de comunicação e de organização cognitiva da realidade natural e social; em terceiro lugar a prática tem o sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica.

O futuro pedagogo, tendo por base as situações teóricas e práticas vividas nos seus processos formativos em nível de graduação, necessariamente precisará saber fazer a transposição didática, o que lhe é indispensável para tanto possuir um rol de conhecimentos e competências de gerência do processo de ensino e de aprendizagem, de estruturação e articulação dos conteúdos considerando especialmente o que devem ser ensinado, sua seqüência e as estratégias apropriadas ao contexto e sujeitos envolvidos.

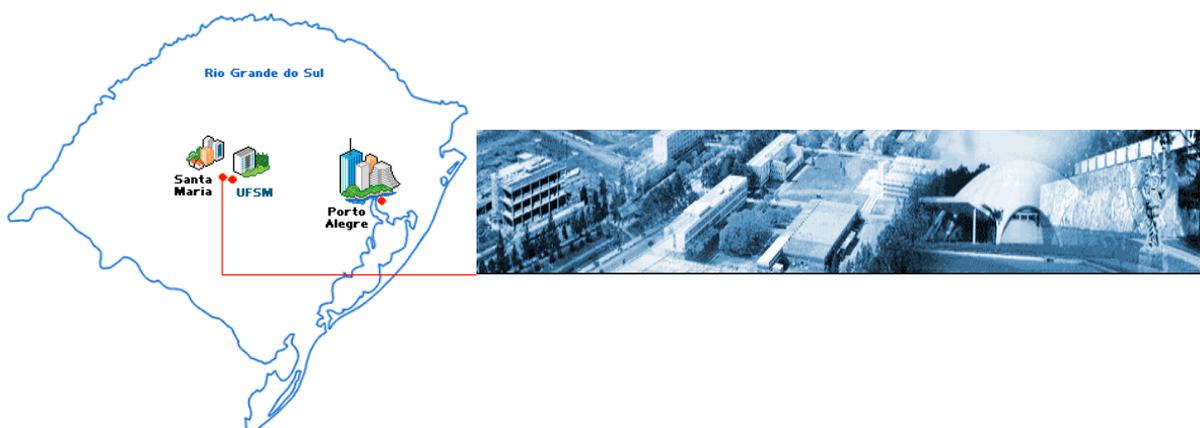
Nesta ótica, compreende-se que o estágio, como elemento articulador do currículo do curso de Pedagogia, aproxima as questões teóricas das questões práticas, porém precisa ser vivenciado de maneira que essa aproximação se efetive pelos processos de problematização da realidade, pela análise e diagnóstico das questões educacionais e pela definição de possíveis encaminhamentos para cada situação vivida em contexto de atuação profissional. Dessa forma, está constatado que o estágio, compreendido como um dos elementos articuladores do currículo do curso qualifica a formação do futuro pedagogo.

## 5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS

Para verificar as possíveis contribuições do estágio curricular aos processos formativos do pedagogo, tendo como foco apontar indicadores que qualificam esta formação por meio de um estudo de caso analítico, buscou-se traçar um olhar na estruturação, organização e nas atividades co-relacionadas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – RS, especialmente ao estágio curricular, com base na descrição e análise da Proposta Pedagógica do curso, nos Programas das Disciplinas, assim como nas contribuições das estagiárias, das professoras orientadoras de estágio e da coordenadora do curso.

### 5.1 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS

A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM<sup>32</sup> está localizada no centro geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, a 290 Km da capital Porto Alegre. A cidade de Santa Maria é o pólo de uma importante região agropecuária que ocupa a parte centro-oeste do Estado. A UFSM tem sua sede na Cidade Universitária Professor José Mariano da Rocha Filho. O campus está localizado no bairro Camobi, Km 9, Rodovia RS 509, onde se realiza a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. Existem, no centro da cidade, outras unidades acadêmicas e de atendimento à comunidade.



**FIGURA 1:** Localização e Imagens da UFSM. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>>

<sup>32</sup> Fonte: COPERVES/DERCA/PROGRAD; PRRH; HUSM; Biblioteca Central, Sistema de Informações para o Ensino - SIE, Prefeitura da Cidade Universitária. Pesquisador Institucional - P.I. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>>.

A extensão do Campus Universitário é de 1.906,57 hectares, com edificações que perfazem 239.578 metros quadrados, mais 42.036 metros quadrados fora da sede, totalizando 281.614 metros quadrados de área construída.

A Instituição possui 25 auditórios com a capacidade total para acomodar 4.177 pessoas. Nas dependências da UFSM, há uma agência do Banco do Brasil e dois postos de atendimento bancário, um da Caixa Econômica Federal, posto da EBCT, 12 lancherias e dois Restaurantes Universitários, Biblioteca Central, com 82.441 volumes (livros e teses), Bibliotecas Setoriais, com 59.596 volumes (livros e teses), Hospital-Escola, com 335 leitos, Hospital Veterinário e Farmácia-Escola Comercial, Museus e Planetário.

A UFSM oferece, ainda, área residencial, mediante cadastro socioeconômico realizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, com a capacidade para alojar até 1.805 estudantes, embora tal disponibilidade dependa de alguns fatores. Além da moradia, os alunos cadastrados podem pleitear auxílio transporte, alimentação, ensino de língua estrangeira, bolsa de assistência e monitoria remunerada.

A Universidade Federal de Santa Maria, idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada solenemente em 18 de março de 1961.

A UFSM é uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação. A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, aprovado pela Portaria Ministerial n. 801, de 27 de abril de 2001, e publicado no Diário Oficial da União em 30 de abril do mesmo ano, estabelece a constituição de oito Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos.

A Universidade Federal de Santa Maria criada por Mariano Filho em 1960 foi a primeira universidade instalada fora do eixo das capitais do estado no Brasil. A UFSM resultou de sua luta pela interiorização do ensino superior desencadeada em 1946, quando conseguiu, liderando e articulando um amplo movimento do interior do

Rio Grande, incluir no texto da constituição estadual um parágrafo que transformava a Universidade de Porto Alegre em Universidade do Rio Grande do Sul, através da anexação das faculdades situadas no interior: Farmácia de Santa Maria e Direito de Pelotas.

O Prof. Dr. Mariano da Rocha trouxe para a UFSM figuras de renome internacional e implantou projetos de âmbito mundial como a Operação Oswaldo Aranha, financiada pela FAO entre 1968 e 1974, que visava o desenvolvimento do setor agropecuário, especialmente com relação às pequenas propriedades rurais. Em 1969, instalou em Santa Maria, com o auxílio da OEA, a Faculdade Interamericana de Educação, o primeiro curso de Pós-Graduação em Educação no gênero no país, que reunia educadores de todos os países latino-americanos, estudando já naquela época, as diretrizes de uma nova universidade para a América Latina.

A UFSM possui, hoje, em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A Instituição mantém 66 cursos de Graduação Presenciais (oferecidos no Vestibular 2008), 11 de Educação à Distância, (sendo um em funcionamento na UFSM - Campus Sede Santa Maria, quatro pela UAB e seis pela PROLIC/REGESD), 66 de Pós-Graduação Permanente, isto é, 13 de Doutorado, quarenta de Mestrado e 13 de Especialização. Em 2010 aumentou sua oferta de cursos presenciais e à distância, ampliando consideravelmente o número de vagas no ensino superior, seja em nível de graduação e pós-graduação.

O contingente educacional da UFSM é de 17.251 alunos (1º semestre de 2008) em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino, dos quais 12.803 são do ensino de Graduação, 2.121 do ensino de Pós-Graduação e 2.327 do ensino Médio e Tecnológico. O corpo docente é composto de 1.215 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio e Tecnológico) e 203 professores de contrato temporário; e o quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.616 servidores (dezembro de 2007).

Abrigando atividades de ensino, pesquisa e extensão, o Centro de Educação possui dois cursos de graduação (Pedagogia e Educação Especial); em nível de

pós-graduação possui dois cursos de especialização, um de mestrado e um de doutorado.



**FIGURAS 2 e 3:** Fotografias frontal e lateral do Centro de Educação – UFSM. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>>

Além dos Departamentos de Administração Escolar, Fundamentos da Educação, Metodologia e Educação Especial, possui também como órgãos suplementares setoriais, Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM - ÂNIMA; o Laboratório de Ensino e Informática - LEICE e o Colegiado Especial em Licenciaturas. Igualmente funcionam no Centro de Educação, como órgãos de apoio, o Gabinete de Projetos; Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NID; Laboratório de Metodologia do Ensino - LAMEN; Laboratório de Pesquisa e Documentação em Educação Brasileira - LAPEDOC; Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial - NEPES; e uma Biblioteca Setorial.

Atualmente, no Centro de Educação, são desenvolvidos 41 Projetos de Pesquisa e outros 27 projetos, inseridos em três Programas de Extensão.

## **5.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>33</sup>, agregado ao Centro de Educação da UFSM, instaurado em 1965, a longo da sua trajetória histórica constitui a sua identidade formativa tendo por base a diversidade na oferta de habilitações deste curso no cenário nacional foi uma das premissas consideradas pelo Conselho Nacional de Educação. Atualmente, se ancora na definição das Diretrizes

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>>.

Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006.

Entre as alterações e ajustes pressupostos pela legislação, sofridas pelo Curso de Pedagogia da UFSM, destaca-se a última ocorrida no currículo do Curso de Pedagogia, tendo atingido diretamente as Habilitações: Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau; Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Essas duas habilitações foram implantadas no curso de Pedagogia da UFSM em 1984, com a primeira turma formada em 1987.

Consta na Proposta Pedagógica do Curso que com base em dados concretos, discussões e percepções dos professores a respeito da formação dos alunos no Curso (dados de 1997 e de 2002), foi composta uma Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia organizada para discutir, analisar e propor as alterações no referido curso, tendo por base os pressupostos da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 e das Diretrizes para a Formação de Professores, Resolução CN/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso.

Esse pressuposto legal gerou discussões e estudos realizados pela Comissão e professores do curso, uma vez que o Conselho Nacional de Educação buscou realizar maior aproximação entre a prática e a teoria nos cursos de formação de professores, ou seja, antes o universo restrito estágio curricular, passou a ser previsto legalmente a partir do início da segunda metade do curso.

Sendo assim, o curso de Pedagogia da UFSM passou por processo de reflexão com o corpo docente e discente do Curso, bem como pelos alunos egressos acerca da repetição e sobreposição de conteúdos no currículo; a carga horária excessiva das disciplinas; a falta de consenso entre os Fundamentos da Educação, a Didática e as Práticas de Ensino (no caso da formação para as Matérias Pedagógicas do 2º Grau) e entre os Fundamentos da Educação, as

Metodologias de Ensino e as Práticas de Ensino (para a formação em Pré-Escola e em Séries Iniciais); a escassez de oportunidades para a realização de trabalhos práticos, por parte dos alunos, junto às escolas e, por conseqüência, as poucas chances de o estudante (futuro professor) desenvolver projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

As muitas indagações e conclusões acerca dos prós e contras do curso serviram de base para instituir o atual currículo do Curso de Pedagogia, que foi organizado a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares do curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CE n. 01 de 15 de maio de 2006), no sentido de propor estratégias para a superação dos pontos fracos na formação dos pedagogos, fortalecer os pontos fortes e priorizar a docência como base da formação a partir da relação teoria e prática nas atividades curriculares do curso (PP DO CURSO).

Conforme retrata da Coordenadora do curso de Pedagogia da UFSM:

O curso de Pedagogia tem amparo legal na LDB 9394/96, nas Diretrizes dos Cursos de Formação de Professores e, também, na Resolução n. 1 de 15 de 2006. As DCNs da Pedagogia estabeleceram a extinção das habilitações no Curso, o que provocou a necessidade de reformulação dos Cursos de Pedagogia da UFSM. Tínhamos os Cursos de Pedagogia em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Educação Infantil, ambos com formação específica. Com a nova reformulação, passamos ter um curso sem habilitações específicas, com a denominação Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Encontrou-se nos registros e, também, de acordo com a coordenadora do curso, que foi um processo efervescente de discussões e planejamento, do que poderia ser resultante de nova maneira de pensar e implementar os processos formativos de pedagogos, a partir do advento da prática de ensino como componente curricular, assim como das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

A PP do curso de Pedagogia parte do pressuposto que a formação do professor precisa contemplar em seu projeto curricular uma visão profissional ampla. Também, considera como essencial o que está posto no Projeto Político-Pedagógico da UFSM (aprovado em 2000), o qual considera como indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão.

Segundo a Coordenadora do curso, considerando a limitação de tempo imposto pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia e dos prazos institucionais da UFSM, a discussão e reformulação do curso não pode ser aprofundada, contudo, observou-se que as alterações preconizadas pelas últimas alterações nas matrizes curriculares, em especial no último processo de [re]estruturação do curso no ano de 2002, as quais já adiantavam princípios presentes no documento atual, como a prioridade da docência na formação do pedagogo e a relação teoria-prática.

Portanto, o curso optou por construir uma matriz curricular que atendesse as orientações do artigo 4º da Resolução CNE/CP 01 de 2006, a qual define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Na proposta pedagógica do curso foram mantidas as matrizes anteriores dos cursos Anos Iniciais e Educação Infantil, no que se refere a não atuação do Pedagogo no Magistério do Ensino Médio, por defendermos no curso a formação do professor em nível superior para as etapas iniciais da Educação Básica. Não precisamos de meramente um técnico formado em Ensino Médio para atuar em sala de aula e sim um docente com formação em licenciatura plena (COORDENADORA DO CURSO).

Consta na Proposta Pedagógica do curso que um dos maiores desafios postos na formação inicial dos futuros professores refere-se às reorientações dos currículos formadores e suas possibilidades concretas de dinamização, sobretudo na Universidade Pública. Outro aspecto importante é que os professores estão cientes da constituição dos profissionais do curso, assim como da fragmentação das suas ações e desafios postos ao curso e profissionais que lá atuam quando dizem:

Todavia, se por um lado, temos a orientação para a constituição de quadros profissionais próprios aos cursos, engajados efetivamente com esses, por outro, temos a departamentalização que, em certos casos, separa os professores de um Curso, inclusive pela distância física dos prédios em que se situam tais departamentos. Conscientes dos desafios impostos por essa estrutura, a proposição do Curso de Licenciatura em Pedagogia vem buscando alicerçar-se em uma visão de educação aberta, conquistando espaços de realização da teoria e da prática educativas. Essa proposta possibilita construir competências relevantes, nas quais o domínio de saberes da docência, da postura autônoma, de atitudes cidadãs, do domínio de conhecimentos e de estratégias flexíveis, promova continuamente desafios e, conseqüentemente, consolide a formação e a ação profissional do professor. (PP DO CURSO)

A proposta do curso de Pedagogia enfatiza os processos articulados de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional do professor, no sentido de

referenciar e defender a formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer da sua atividade docente. Prevê a inserção do acadêmico no cotidiano escolar, bem como a integração entre o Curso e as escolas das redes públicas e privadas. Percebe-se que a proposta do curso se refere muito ao contexto escolar, deixando quase que totalmente de fazer alusão a outros âmbitos de atuação do pedagogo.

Quanto a essa questão a Coordenadora do curso de Pedagogia assim destaca:

As DCNs trouxeram essa característica de pensar o pedagogo que vai atuar com o foco principal na infância e isso se dá do zero aos doze anos podendo inclusive atuar em outros espaços, mas isso vai depender da busca que esse aluno venha a ter. Necessariamente o pedagogo por mais que ele tenha essa capacidade e possibilidade de atuar na educação infantil e nos anos iniciais, não significa que é esse viés que ele quer de atuação profissional e aí ele pode buscar o apoio pedagógico [...] que está previsto nas DCNs e dependendo eles também poderão trabalhar em outras áreas. Só que o curso de Pedagogia já na última reformulação da Federal ele não buscava formar o pedagogo para atuar nas disciplinas pedagógicas do ensino médio ou outras áreas porque, por exemplo, a comunidade do Centro de Educação entende que o ensino médio como formação inicial de professores deve ser extinto, e nós percebemos que naturalmente isso vem acontecendo.

A Coordenadora retrata as opções que o curso de Pedagogia da UFSM fez a partir das proposições das DCNs da Pedagogia. Essa questão demonstra o posicionamento dos professores considerando que a preferência nos aspectos formativos está voltada para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais, compreendendo, então, que a formação prioritariamente é focada no âmbito escolar e docência da sala de aula.

Libâneo (2006b) reflete sobre a essência da pedagogia e suas relações com a docência e o curso de Pedagogia. O autor estabelece discussões sobre a dicotomia de concepções e das repercussões dessa questão na estruturação e cultura organizacional do curso de formação de pedagogos quando aponta:

[...] a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo o trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, e não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. (p. 220)

Sendo assim, compreende-se que para o autor a formação profissional do pedagogo pode, pois, desdobrar-se em múltiplas facetas profissionais, sendo uma delas a docência, mas o objetivo principal não é propriamente a docência. A formação pressuposta no curso de Pedagogia da UFSM faz a opção pelo âmbito escolar formal, porém a formação multifacetada do pedagogo, em destaque nas DCNs desse curso, abrange também outras esferas mais amplas da educação não-formal e formal.

Tem uma questão de mercado sim, a questão da oferta, da demanda, da procura e hoje nós temos uma oferta de curso de Pedagogia para dar conta dessa formação inicial do pedagogo [...] Nós temos uma mudança paradigmática muito grande na graduação hoje, que em tempos atrás ter uma graduação seria o máximo que um profissional pudesse atingir; hoje nós percebemos que os acadêmicos estão cursando a graduação pensando na pós-graduação, seja *stricto* ou *latu* senso [...] É preciso formar o profissional de educação que consiga fazer a relação teoria e prática e que não seja alguém formado instrumentalizado tecnicamente para exercer o ofício da docência, ou seja, o ofício da docência transcende e as DCNs trazem isso muito claro a questão da formação desse professor reflexivo a partir da sua formação como pesquisador, como alguém que tem um olhar mais atento, que está mais atento ao processo de aprendizagem dos seus alunos e ao processo de ensino-aprendizagem que ela vai relacionar. O pedagogo precisa pensar a formação docente, o que é o papel do pedagogo, do professor? O que é ser docente? O que é ser professor, é ser dadador de aula, é ser transmissor de conteúdos e informações, bom, o papel do professor é muito maior do que isso, e acho que isso é preciso rediscutir. (COORDENADORA DO CURSO)

Acredita-se aqui que a Coordenadora do curso esteja apontando para as possibilidades de formação continuada, com relação a cursos de especialização, mestrado e doutorado como alternativas de consolidar a formação inicial, restrita a docência nos anos iniciais e educação infantil, e ampliar ou aprimorar as muitas facetas de atuação do pedagogo.

Libâneo (2006b, p. 221) coloca com ênfase em seu texto que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia, acenando para um adeus a pedagogia e aos pedagogos, que “[...] o curso de Pedagogia pode incluir, mas não reduzir-se a um curso de formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental”. A preocupação do autor está justamente no empobrecimento conceitual do campo científico e profissional da Pedagogia quando dá opções aos cursos de formação de professores para afirmarem que a terminologia pedagogo estaria relacionada apenas a professores que são formados para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A realidade das DCNs da Pedagogia, hoje, considerando as muitas facetas de estruturação e organização ainda vigente dos cursos de Pedagogia em todo o Brasil, é retrato das posições antagônicas desde que o curso de Pedagogia existe, já destacado na visão histórica, o que reflete, sobretudo, na construção identitária do profissional da pedagogia. As DCNs foram promulgadas com a finalidade de acenar com um norte ao curso de Pedagogia, porém em sua amplitude flexibilizaram um aspecto essencial quanto ao estatuto da pedagogia que é efetivamente no que diz respeito a quais áreas de atuação devem ser efetivamente contempladas na formação inicial do pedagogo. Entende-se que quando fazem alusão a preferencialmente na educação infantil e nos anos iniciais não significa que o curso deverá estar organizado para somente este foco.

Cabe destacar que no momento em que o curso de Pedagogia da UFSM faz a opção pela base curricular ancorada na formação sólida à docência na educação infantil e nos anos iniciais, isso, certamente, interfere na estruturação das práticas de ensino e estágios curriculares considerando esse contexto de atuação do futuro professor.

Atualmente, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – RS, código 628, com duração do curso está prevista para 8 semestres prazo mínimo e 12 semestres prazo máximo (vagas oferecidas anualmente são no total de 80, sendo 64 vagas por vestibular e 16 vagas por meio do PEIES), tem por objetivo geral: “Formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, para atuarem nas funções de magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, inclusive na modalidade de EJA, bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A Matriz Curricular<sup>34</sup> do Curso, conforme quadro demonstrativo abaixo, está estruturada em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos – estrutura dorsal do curso; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – identidade específica do curso; Núcleo de estudos integradores – movimento dialético da matriz curricular,

---

<sup>34</sup> Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/pedagogia/index\\_arquivos/noticias1\\_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf](http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf)>.

articulados vertical e horizontalmente pelos eixos articuladores caracterizados pelas Práticas Educativas (PED). A matriz do curso totaliza 3.255h.

<b>1º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
CCP 1017	PED I – Educação, Tempos e Espaços - DGC	30
ADE 1020	1. Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica - OBR	30
EDE 1040	2. Educação Especial: Fundamentos - OBR	30
FUE 1040	3. Filosofia da Educação – OBR	60
FUE 1036	4. História da Educação – OBR	60
FUE 1037	5. Introdução à Pedagogia – OBR	60
FUE 1038	6. Psicologia da Educação I – OBR	60
FUE 1039	7. Sociologia da Educação I – OBR	60
<b>2º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
CCP 1018	PED II – Conhecimento e Educação - DGC	30
ADE 1021	8. Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa - OBR	30
ADE 1026	9. Políticas Públicas na Educação Básica - OBR	60
FUE 1043	10. Filosofia da Educação II – OBR	60
FUE 1042	11. História da Educação Brasileira - OBR	60
FUE 1041	12. Psicologia da Educação II – OBR	60
FUE 1044	13. Sociologia da Educação II – OBR	60
LTV 1047	14. Comunicação em Língua Portuguesa - OBR	30
<b>3º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
CCP 1019	PED III – Contextos e Organização Escolar - DGC	30
ADE 1023	15. Gestão da Educação Básica – OBR	60
ADE 1022	16. Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas - OBR	60
EDE 1042	17. Educação Especial: Processos de Inclusão - OBR	30
EDE 1045	18. Libras – OBR	60
LTV 1048	19. Literatura Infantil – OBR	30
MEN 1159	20. Didática – OBR	60
MEN 1109	21. Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - OBR	60
MEN 1160	22. Currículo: Teoria e História – OBR	30

<b>4º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
CCP 1023	PED IV – Saberes e Fazeres na Educação Infantil - DCG	30
DEI 1022	23. Educação Física – OBR	30
MEN 1177	24. Artes Visuais e Educação – OBR	60
MEN 1168	25. Ciências e Educação I – OBR	60
MEN 1161	26. Contextos Educativos na Infância I - OBR	60
MEN 1167	27. Educação Matemática I – OBR	60
MEN 1166	28. Geografia e Educação I – OBR	60
MEN 1162	29. Oralidade, Leitura e Escrita - OBR	30
<b>5º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
CCP 1024	PED V – Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - DCG	30
MEN 1185	30. Artes Visuais - OBR	30
MEN 1171	31. Ciências e Educação II - OBR	30
MEN 1164	32. Contextos Educativos na Infância II - OBR	60
MEN 1172	33. Educação Matemática II - OBR	60
MEN 1173	34. Geografia e Educação II - OBR	30
MEN 1163	35. História e Educação I - OBR	60
MEN 1179	36. Língua Portuguesa e Educação - OBR	60
MEN 1170	37. Processos da Leitura e da Escrita I - OBR	60
<b>6º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
CCP 1025	PED VI – Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades - DCG	30
ADE 1024	38. Pesquisa em Educação VI: Projeto - OBR	60
ADE 1025	39. Políticas e Gestão das Modalidades Educativas - OBR	60
MEN 1180	40. Educação Musical - OBR	60
MEN 1165	41. História e Educação II - OBR	30
MEN 1186	42. Jogo Teatral e Educação - OBR	60
MEN 1187	43. Língua Portuguesa - OBR	30
MEN 1176	44. Processos da Leitura e da Escrita II - OBR	60
<b>7º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>

CCP 1028	PED VII – Saberes e Fazeres na Educação Básica - DCG	30
CCP 1026	45. Trabalho de Conclusão de Curso I - OBR	30
MEN 1181	46. Educação Física e Movimento Humano - OBR	60
MEN 1189	47. Educação Musical para a Infância - OBR	30
MEN 1188	48. Jogo Teatral - OBR	30
MEN 1169	49. Organização da Ação Pedagógica - OBR	60
MEN 1175	50. Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria - OBR	90
<b>8º SEMESTRE</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
CCP 1027	51. Trabalho de Conclusão de Curso II - OBR	30
MEN 1182	52. Estágio Supervisionado em Educação Infantil - OBR	150
MEN 1184	53. Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - OBR	150
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- EDE BIB Educação Especial - Dificuldades de Aprendizagem</li> <li>- FUE BIB Antropologia da Educação</li> <li>- FUE BIB Saúde e Educação</li> <li>- FUE BIB Trabalho e Educação</li> <li>- FUE PRG Antropologia da Educação</li> </ul>		

**QUADRO 16:** Matriz Curricular do curso de Pedagogia / UFSM – Sequência Aconselhada. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/pedagogia/index\\_arquivos/noticias1\\_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf](http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf)>.

O Núcleo de Estudos Básicos (NB) se refere à integração do conhecimento do aluno “[...] acerca da realidade social, cultural e econômica, visando ao trabalho pedagógico junto a sua área de atuação assim como a iniciação à pesquisa e ao ensino” (PP DO CURSO). Constituem este núcleo as disciplinas fixas e obrigatórias que são de natureza científico-cultural que potencializam ao aluno aprofundar e/ou diversificar os conhecimentos relativos a sua formação, totalizando um universo de 1.560 horas.

As disciplinas que constituem este núcleo são: no primeiro semestre: Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica (30h); Educação Especial: Fundamentos (30h); Filosofia da Educação I (60h); História da Educação (60h); Introdução à Pedagogia (60h); Psicologia da Educação I (60h) e; Sociologia da Educação I (60h); no segundo semestre: Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa (30h); Políticas Públicas na Educação Básica (60h); História da Educação Brasileira (60h); Comunicação e Língua Portuguesa (30h); no terceiro semestre: Gestão da Educação Básica (60h); Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas(60h); Educação Especial: processos de inclusão (30h); Didática (60h); Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (60h); no quarto semestre: Educação Física (30h); Artes Visuais e Educação (60h); Ciências e Educação I (60h); Contextos Educativos na

Infância I (60h); Educação Matemática I (60h); Geografia e Educação I (60h); no quinto semestre: Contextos Educativos na Infância II (60h); História e Educação I (60h); Língua Portuguesa e Educação (60h); Processos da Leitura e da Escrita I (60h); no sexto semestre: Políticas e Gestão das Modalidades Educativas (60h); Educação Musical (60h); Jogo Teatral e Educação (60h). (PP DO CURSO)

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NAD) está composto pela formação do professor-pesquisador. Tem como foco as organizações escolares e não-escolares quanto a ação pedagógica e proposição de projetos educativos sob a participação e articulação do pedagogo.

A disciplina de Pesquisa IV (60h), caracteriza esse núcleo, sendo que as disciplinas de TCC I (30h) e TCC II (30h), consolidam o processo de reflexão-ação-reflexão provocados pela inserção do professor/pesquisador, seja no desenvolvimento de um projeto no âmbito de sua preferência, de acordo com as experiências vivenciadas, seja no trabalho de conclusão do curso, quando ele formalizará suas análises e avaliações acerca da sua construção ao longo do curso, diversificada nas disciplinas de: Psicologia da Educação II (60h); Filosofia da Educação II (60h); Sociologia da Educação II (60h); Currículo: teoria e história (30h); Libras (60h); Literatura Infantil (30h); Artes Visuais e Educação II (30h); Oralidade, Leitura e Escrita (30h); Ciências e Educação II (30h); Educação Matemática II (60h); Geografia e Educação II (30h); Organização da Ação Pedagógica (60h); Educação Física e Movimento Humano (60h); Educação Musical para a Infância (30h); História e Educação II (30h); Jogo Teatral (30h); Língua Portuguesa (30h) e; Processos da Leitura e da Escrita II (60h), que são consideradas obrigatórias, mais no mínimo três DCG 30h cada = 90h), ofertadas ao longo do curso e de escolha por parte do aluno, totalizando uma carga horária de 930 horas. (PP DO CURSO)

O Núcleo de estudos integradores (NI) “[...] está representado basicamente pelos Eixos Articuladores, que visam articular a prática educativa junto às demais disciplinas do semestre” (PP DO CURSO). Todos os alunos devem matricular-se nas DCG – PED, que dizem respeito a aproximação/relação/reflexão das teorias da academia com as práticas educativas. Conforme consta na Proposta Pedagógica do curso a condição para o aluno ser aprovado ou reprovado está relacionada a sua participação em atividades propostas pelo grupo, com a coordenação dos professores do semestre letivo.

As 210 horas das PEDs Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica, esta última diluída no espaço dos estágios supervisionados do oitavo semestre do Curso, somadas as 300 horas do Estágio Supervisionado, que será precedido de uma Prática de inserção e monitoria na Educação Básica de 90 horas a ser realizada no sétimo semestre. Totalizando 660 horas. (PP DO CURSO)

De acordo com a Proposta Curricular do curso de Pedagogia, as PEDs também são entendidas como atividade que pressupõe um processo de inserção do acadêmico na comunidade escolar e, devem, portanto, proporcionar a articulação entre teoria e prática na formação do futuro professor, oportunizando o conhecimento das escolas e seu funcionamento cotidiano para a compreensão das situações próprias do contexto escolar.

No que diz respeito às PEDs verificou-se nos programas das referidas disciplinas que formalmente não existe a preocupação com a construção de saberes alusivos a outros âmbitos de atuação do pedagogo.

#### PED I – EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS

Objetivo: Reconhecer a importância do papel do professor no campo educacional, a partir da reflexão acerca da trajetória educacional nos diferentes tempos e espaços. [...] A Articulação dos conhecimentos construídos nas disciplinas de Pesquisa e Educação I: metodologia científica; Educação especial: fundamentos; Introdução à Pedagogia; Psicologia da Educação I; História da Educação; Sociologia da Educação I; Filosofia da Educação, com as práticas educativas possibilitará ao aluno situar-se frente ao objeto de sua formação profissional. (PROGRAMA DA DISCIPLINA PED I – PP DO CURSO)

Esta disciplina está relacionada a conjuntura do pensamento educacional, a qual é constituída de conhecimentos indispensáveis à construção identitária do pedagogo.

#### PED II – CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Objetivo: Articular os diversos conhecimentos da educação com a prática do trabalho docente, construindo suporte teórico para promover as leituras acerca da Infância diante da complexidade do campo educacional. [...] As disciplinas de: Pesquisa e Educação II: bases epistemológicas da pesquisa; Políticas Públicas na Educação Básica; Sociologia da Educação II; Filosofia da Educação II; História da Educação Brasileira; Psicologia da Educação II; Comunicação em Língua Portuguesa I promoverão o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira. (PROGRAMA DA DISCIPLINA PED II – PP DO CURSO)

A disciplina “Conhecimento e Educação” se agrega aos saberes da PED anterior, trabalhada no 1º semestre. Busca ampliar e aprofundar os saberes e fazeres do futuro pedagogo, em especial, no que diz respeito à relação do pensamento educacional e a prática do trabalho docente na complexidade do contexto da educação brasileira.

### PED III – CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Objetivo: Reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar. [...] Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas de: Pesquisa e Educação III: bases metodológicas; Libras; Gestão da Educação Básica; Didática; Educação Especial: processo de inclusão; Literatura infantil; Comunicação em Língua Portuguesa I; Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação; promoverão as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam promover a leitura de como estão sendo gestados os princípios teóricos inerentes a estas disciplinas, suas aplicabilidades e implicações. (PROGRAMA DA DISCIPLINA PED III – PP DO CURSO)

No terceiro semestre, essa disciplina tem o desafio de dar continuidade e estabelecer relações com os saberes construídos nos dois eixos anteriores: “educação, tempos e espaços”, que possibilitou fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo e, “conhecimento e educação”, que promoveram o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira, avançando para sensibilizar o futuro pedagogo quanto a cultura organizacional do espaço escolar em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

### PED IV - SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil. [...] Os conhecimentos estudados e construídos nas disciplinas de: Pesquisa em Educação IV: Projeto I; Ciências e Educação I; Educação Matemática I; Geografia e Educação I; Educação Física; Artes Visuais e Educação I; Oralidade, Leitura e Escrita; Contextos Educativos na Infância I; promoverão as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da educação infantil. [...] Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino na Educação Infantil. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta. (PROGRAMA DA DISCIPLINA PED IV – PP DO CURSO)

Essa disciplina, no quarto semestre, propõe-se a relacionar as PEDs anteriores no que se refere a “educação, tempos e espaços”, ao “conhecimento e educação”, e aos “contextos e organização escolar”, avançando para o desenvolvimento de saberes disciplinares que dão sustentabilidade ao exercício da docência na educação infantil, sejam eles os processos de domínio de conhecimentos para ensinar e/ou os conhecimentos pedagógicos dos processos de aprender.

#### PED V – SABERES E FAZERES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivo: Articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [...] Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Pesquisa e Educação V: Projeto II; Ciências e Educação II; Educação Matemática II; Geografia e Educação II; História e Educação I; Artes Visuais e Educação II; Saberes e Fazeres dos Processos de Leitura e Escrita I; Língua Portuguesa e Educação I; Contextos Educativos na Infância II; promoverão os conhecimentos necessários para que os alunos sejam capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental. [...] Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive nas diferentes modalidades educativas. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta. (PROGRAMA DA DISCIPLINA PED V – PP DO CURSO)

No quinto semestre a PED “saberes e fazeres nos anos iniciais do ensino fundamental” tem a finalidade de dar continuidade a sequência pré-estabelecida párea a constituição de saberes essenciais a formação inicial dos futuros pedagogos. Nesse sentido, resgata e co-relaciona as PEDs anteriores em seus conhecimentos e aprofunda as reflexões e práticas na construção de saberes e fazeres que promovam as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### PED VI – SABERES E FAZERES DA EDUCAÇÃO NAS SUAS DIFERENTES MODALIDADES

Objetivo: Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades. [...] Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Pesquisa e Educação VI: Projeto III; Jogo Teatral e Educação I; Educação Física e Movimento Humano; Educação e Música I; História e Educação II; Políticas e Gestão das Modalidades Educativas; Saberes e Fazeres dos Processos de Leitura e Escrita II; Língua Portuguesa e Educação II, possibilitarão aos alunos articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades. [...] Destacamos a relevância de serem trabalhados conteúdos específicos das áreas em questão e, a partir desses, sua articulação metodológica para o ensino nas diferentes modalidades educativas. Da mesma forma, as disciplinas componentes desses eixos articuladores deverão organizar-se na perspectiva das práticas educativas em proposição na PED, não fragmentando os conhecimentos, mas aproximando-os da sua relação com a ação educativa concreta. (PROGRAMA DA DISCIPLINA PED VI – PP DO CURSO)

A disciplina “saberes e fazeres da educação nas suas diferentes modalidades”, inter-relaciona as PDEs anteriores resgatando seus saberes e fazeres

necessários ao exercício da docência, com está bem destacado na PP do curso, e avança no sentido de articulação metodológica para o ensino nas diferentes modalidades educativas ainda no contexto escolar, buscando sustentabilidade nos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência.

#### PED VII – SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

OBJETIVO: Articular as diferentes áreas do conhecimento, através da inserção e monitoria na prática educativa da Educação Básica, com o objetivo de construir a proposta de trabalho pedagógico para os Estágios Supervisionados no 8º semestre do curso. [...] Os conhecimentos estudados e construídos nesse eixo nas disciplinas de: Jogo Teatral e Educação II; Organização Curricular; Educação e Música II; Organização da Ação Pedagógica; Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria, possibilitarão articular as diferentes áreas do conhecimento através da inserção e monitoria na prática educativa da educação básica, com o objetivo de construir a proposta de trabalho pedagógico para os estágios supervisionados no 8º semestre do curso. [...] Destacamos a relevância que as disciplinas componentes de todos os eixos trabalhados ao longo do curso possuem para promover a articulação dos conhecimentos necessários para a elaboração das propostas pedagógicas para os Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a relação com a prática educativa realizada durante todo o curso e mais especificamente no contexto de inserção e monitoria da Educação Básica, campo de estudo desse momento pedagógico. (PROGRAMA DA DISCIPLINA PED VII – PP DO CURSO)

No sétimo semestre, essa disciplina tem finalidade específica de inserção e monitoria no contexto da Educação Básica, em que o campo de estudo desse momento do curso se refere à aplicação dos saberes constituídos nas PEDs anteriores. É o momento de interação e conhecimento da realidade em que será desenvolvido o estágio no 8º semestre (contexto escolar) e de promoção da articulação dos conhecimentos necessários para a elaboração de propostas pedagógicas para os Estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na Proposta Pedagógica consta claramente a opção formativa do curso de Pedagogia da UFSM:

Destacamos que esse projeto implica parcerias mais efetivas entre a Universidade e as Escolas, entrelaçadas com posturas investigativas que serão conduzidas por uma Matriz Curricular que organiza internamente as disciplinas em todos os semestres a partir dos eixos articuladores das Práticas Educativas – PEDs.

Portanto, confirma-se que a prioridade do curso de Pedagogia da IES em estudo é a inserção, reflexão e atuação do pedagogo no contexto escolar. As

terminologias são variadas, principalmente quando se reportam a “diferenciadas modalidades”, mas verifica-se que essa questão está agregada à escola. Parte-se do pressuposto que modalidades de ensino se referem, na legislação, a educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação profissional, entre outras; essas modalidades requerem que o professor tenha conhecimento teórico-prático para futura imersão na profissão.

As PEDs no 3º semestre do curso ampliam a formação do pedagogo, para além do contexto da regência de classe, quando propõem que o pedagogo explore o contexto da gestão educacional, porém as demais se constituem estratégias formativas de aprofundamento e inter-relação dos saberes teórico-práticos do curso junto ao contexto escolar, em especial aos saberes e fazeres na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Verifica-se, portanto, que a intencionalidade das PEDs na dinâmica curricular do curso de Pedagogia é, sobretudo, aproximar o futuro pedagogo das muitas facetas da profissão docente, sensibilizando-o para os saberes e fazeres no âmbito escolar; uma constatação que apenas incide em questionamentos: Como acontece concretamente as proposições das sete disciplinas PEDs ao longo do curso, no que diz respeito a inserção do acadêmico no campo futuro de atuação? As PEDs estão atingindo seu objetivo maior de aproximação teórico-prática dos saberes do pedagogo? As demais disciplinas do curso de Pedagogia estão inter-relacionadas ao trabalho realizado pelas PEDs, incluem-se aí os estágios? Essas entre outras reflexões buscar-se-á desvelar na medida em que forem surgindo as contribuições das pesquisadas.

No tópico “área de atuação” da Proposta Pedagógica do curso, identificou-se como foco central na formação profissional do pedagogo: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e 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.

Com relação ao tópico III, supracitado como “a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”, a Coordenadora do curso esclarece:

No 2º semestre do curso as alunas trabalham com as políticas públicas e no 3º semestre do curso tem a disciplina de gestão escolar, e a prática educativa do 3º semestre é contexto e organização escolar. Então, é quando os alunos vão pra dentro da escola pra conhecer toda a estrutura da escola, nas diferentes formas de organização escolar, inclusive formais, informais, privadas, públicas, de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio, de educação básica, para que eles possam perceber a partir dessas políticas de organização como é que se dá o espaço da gestão, buscando a questão da gestão democrática e da inserção cidadã desse professor [...] são várias disciplinas, e elas são umas sete ou oito, que vão dando conta de pensar a totalidade da escola, pensar que gestor somos todos e como eu sujeito me insiro ali. Então, eles vão, procuram conhecer a escola e eles apresentam depois a realidade de cada escola [...]

Uma boa relação na dinâmica curricular do curso de Pedagogia da UFSM com os processos de gestão escolar, porém surge uma indagação provocada pelos pressupostos das DCNs da Pedagogia e as demandas de atuação do pedagogo: Não seria importante potencializar o olhar dos futuros pedagogos em diferentes espaços de atuação, para além do ambiente escolar? De acordo com a Coordenadora do curso:

Dizer que alguém que não fez estágio na EJA e depois vai trabalhar nesse contexto compromete sua atuação. Eu digo para os meus alunos que para mim existem princípios que são básicos que eu tenho que ter no meu perfil de pedagogo. Quais são eles? E aí buscando a própria LDB: que a valorização do conhecimento extra-escolar do meu aluno, isso se eu levar como princípio independente da idade que eu possa trabalhar é preciso levar isso em consideração e a relação do meu planejamento com o mundo do trabalho das práticas sociais. Se eu tenho esses dois princípios básicos comigo como professora, como pedagoga, eu posso atuar em qualquer espaço, porque nós sabemos que não temos num curso como antever as dificuldades que nós vamos encontrar no nosso cotidiano como docentes depois [...] Eu só vou descobrir qual é o enfrentamento que eu vou ter, como que eu vou reagir ou como que eu tenho que proceder quando o problema se instaura comigo num dado momento. Então, por exemplo numa turma na sala de aula, quando eu tenho um aluno extremamente agressivo e bate no outro, quando um aluno me desafia na relação de autoridade que eu tenho com ele, quando a escola não me dá material pronto e eu não sei como fazer alguma coisa diferente eu não sei como agir, como que eu vou numa reunião de pais e mestres e vem um pai ou uma mãe e me traz uma dificuldade latente daquela criança e que eu desconhecia [...] nós só vamos saber o que fazer quando as coisas efetivamente acontecerem.

Na Proposta Pedagógica do curso, também, encontram-se referências quanto às estratégias pedagógicas que devem ser contempladas pelos professores, os quais

[...] através da articulação das disciplinas do semestre, deverão construir e conduzir Projetos Integrados para que as práticas educativas sejam realizadas em escolas e em outras instituições educacionais. Assim, o eixo articulador do semestre será de responsabilidade de todos os professores que nele atuam. Dessa forma, será necessário realizar reuniões preparatórias para o semestre letivo, momento em que cada professor exporá/discutirá a implementação de sua disciplina e, conjuntamente, irão propor um projeto integrado para a realização da sua prática educativa na PED. A PED funcionará com atividades nas Instituições Escolares ou espaços educativos não convencionais e com atividades de seminário na Universidade.

Também, estão previstos na dinâmica curricular encontros semanais entre as atividades de prática educativa e os seminários de discussão temática e,

[...] ao longo do semestre, através da PED, ocorrerão seminários referentes ao projeto integrado a ser implementado nos espaços educativos. Esses seminários serão de responsabilidade de todas as disciplinas que compõem o semestre, ficando cada encontro sob a responsabilidade do grupo de professores do semestre. Nos seminários deverão estar presentes todos os professores e os alunos matriculados na PED. Estes seminários também servirão como um momento de realização de formação continuada para os professores em serviço das instituições educativas que estiverem envolvidas com o semestre. Estes professores serão convidados a participar das discussões e busca de alternativas para superação de problemas educacionais pertinentes à realidade escolar na qual estão inseridos. (PP DO CURSO)

Neste fragmento da PP do curso, verifica-se que a proposição é de que as PEDs sejam, ao longo do curso, as verdadeiras articuladoras dos saberes do futuro pedagogo. Não recebem o nome de estágio curricular, mas em sua função tem finalidades parecidas as do estágio, entre elas de sensibilizar o aluno a partir de aproximações e [re]significações dos conhecimentos desenvolvidos pelas demais disciplinas ao longo dos semestres. Porém, para que essa dinâmica realmente se efetive, percebe-se que o “senso de equipe”, a concepção de “compartilhamento” e o estabelecimento de “parcerias” por parte dos professores formadores deve mover a engrenagem chamada PED no curso de Pedagogia da UFSM.

O papel dos docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM, se refere a colaboração, organização e desenvolvimento do curso como um todo.

A colaboração, em parte, deverá ser potencializada e guiada no âmbito dos eixos articuladores, através da proposição de projetos de práticas educativas entre Universidade e as Instituições Educacionais, integrando professores formadores, professores em formação inicial e aqueles em serviço. Isso requer que os professores do Curso também sejam colaborativos e discutam suas propostas pedagógicas e participem ativamente nos seminários que ocorrerão semanalmente os quais terão

como foco principal a reflexão acerca as práticas educativas em construção nas instituições de ensino e suas relações com os conhecimentos bases construídos nas diferentes disciplinas que integram a matriz curricular. Acreditamos, pois que esses fatores contribuirão para a consolidação da formação docente inicial. (PP DO CURSO)

Nessa perspectiva da Proposta Pedagógica do curso, consta que os professores docentes sejam pessoas críticas e com atitude pró-ativa, os quais deverão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira dinâmica, inter-relacional e coletiva, no sentido de priorizar e possibilitar ampla participação dos alunos e ultrapassar os espaços da sala de aula.

A PP do curso de Pedagogia da UFSM elenca conhecimentos e habilidades que se referem ao perfil desejado ao formando, entre eles, destaca-se: atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional; compreender, cuidar, educar e promover o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; vivenciar criticamente as práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares; participar na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos orientadores; promover e facilitar as relações de cooperação e trabalho em equipe nos diversos segmentos da sociedade, família e comunidade; assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares; participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento.

Verificou-se que o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC do Curso de Pedagogia é uma das oportunidades de participação em pesquisa. Refere-se a um trabalho escrito no final do curso, sob a orientação de um professor, o qual poderá ser realizado de três formas distintas:

1- Um trabalho acadêmico de pesquisa escrito, resultante de estudos de pesquisa/extensão que o aluno tenha iniciado em alguma etapa anterior de seu Curso, vinculado a sua formação; 2- um trabalho acadêmico de pesquisa escrito a partir do projeto desenvolvido no sexto semestre do curso, na disciplina de Pesquisa VI: Projeto III; 3- um trabalho acadêmico escrito, decorrente da atividade de Estágio Supervisionado e que tenha como foco a prática educativa reflexiva. Os resultados do trabalho de conclusão de curso serão apresentados publicamente em um Seminário no final do semestre letivo. A avaliação dos trabalhos será realizada por uma comissão composta pelo professor orientador e um professor convidado que atue ou tenha atuado no curso. (PP DO CURSO)

A construção do TCC deverá apresentar uma reflexão teórica que contemple as experiências vivenciadas; sua construção técnica passa a ser definida e delimitada a partir do sexto semestre, junto à Coordenação do Curso quando o aluno, ao concluir a disciplina de Pesquisa em Educação.

Os estágios curriculares, no curso de Pedagogia da UFSM, são desenvolvidos no 8º semestre, somente em âmbito escolar. Conforme a Proposta Pedagógica do curso, o “Eixo Articulador 8: Docência Reflexiva na Educação Básica”, que tem por objetivo “desenvolver a atuação docente reflexiva no contexto escolar, através de uma proposta educativa compartilhada entre a Escola e a Universidade”, refere-se ao desenvolvimento e ampla imersão no campo de atuação profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, pressupondo a realização de 150 horas de docência em cada etapa de ensino.

Segundo a Proposta Pedagógica do curso, o eixo 8 prioriza a articulação teórico-prática durante a formação docente através da atividade de Estágio Curricular. Compreende o momento de Estágio como possibilidade de impulsionar o professor e o aluno em formação inicial para uma prática educativa reflexiva acerca da sua atividade de docência. Considera a necessidade de realização de Estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que os alunos são organizados em dois grandes grupos, os quais realizam alternadamente o estágio, ou seja, enquanto um grupo está atuando na Educação Infantil, o outro está nos Anos Iniciais e vice-versa. Esta questão está bem retratada nos Programas das disciplinas de estágio, conforme a PP do Curso:

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado em Educação Infantil – MEN 1182 (150h) – 8º semestre

OBJETIVO: Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, na Educação Infantil, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

UNIDADE 1 - ELABORAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA

1.1 - Definição e inserção no campo de estágio, do grupo-turma e do tempo e espaço educativo.

UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

2.1 - Efetivação do projeto de ação pedagógico.

2.2 - Registro do trabalho educativo.

UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 - Elaboração colaborativa do aproveitamento acadêmico-pedagógico.

3.2 - Registro final.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – MEN 1184 (150h) – 8º semestre

OBJETIVO: Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, nos Anos Iniciais, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

UNIDADE 1 - ELABORAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA

1.1 - Definição e inserção no campo de estágio, do grupo-turma e do tempo e espaço educativo.

UNIDADE 2 – AÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

2.1 - Efetivação do projeto de ação pedagógico.

2.2 - Registro do trabalho educativo.

UNIDADE 3 – AVALIAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 - Elaboração colaborativa do aproveitamento acadêmico-pedagógico.

3.2 - Registro final.

As normas de estruturação e organização do estágio curricular, também, estão registradas na Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da UFSM. Destacam que,

As atividades de Estágio ocorrerão no 7º e 8º semestre, respectivamente. No sétimo semestre possibilitar-se-á a organização e construção da proposta pedagógica a ser implementada e dinamizada no 8º semestre, através do contato com a área de atuação na qual o aluno/estagiário irá trabalhar. No oitavo semestre do Curso, o aluno deverá assumir a docência de um grupo de alunos por um período letivo que totalize duzentas e dez horas (210) na Educação Infantil e, a docência de um grupo de alunos por um período letivo que totalize duzentas e dez horas (210) nos Anos Iniciais. Os estágios não acontecerão simultaneamente, ou seja, enquanto um grupo de alunos atua na Educação infantil, o outro atua nos Anos Iniciais. O estágio, preferencialmente, deverá ocorrer na cidade de Santa Maria, em instituições escolares de Ensino Fundamental, credenciadas pelo CE/UFSM.

As atividades de estágio estão focadas especificamente no contexto da educação infantil e dos anos iniciais – regência de classe. Das 300h previstas para estágio, são direcionadas 210h para docência e o restante para as outras atividades de conhecimento da realidade, orientação e produção escrita.

A atividade de estágio será acompanhada por um orientador da IES e pelo professor regente da turma (tutor), na qual será realizado o estágio. O aluno será visitado durante sua prática docente pelo orientador, devendo apresentar seu diário de classe com o roteiro de atividades do dia. O orientador deverá conhecer previamente as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário. Uma vez por mês, o orientador encaminhará à instituição na qual está se desenvolvendo o estágio uma ficha de

acompanhamento de atividades do estagiário para que o professor regente ou o supervisor da escola faça os registros sobre o andamento das atividades. Esta mesma ficha será preenchida pelo orientador e pelo aluno, ao final da visitação. O estagiário deverá participar efetivamente de todas as atividades promovidas pela escola (reuniões pedagógicas, entrega de avaliações, entre outras), bem como do assessoramento pedagógico oferecido pelo orientador do estágio. O estagiário que não cumprir os compromissos assumidos com a Instituição ou receber algum tipo de advertência na ficha de acompanhamento durante o estágio poderá ser recomendado a afastar-se da escola, interrompendo sua atuação de estagiário a qualquer momento. Neste caso, o orientador poderá recomendar ao aluno reprovação na disciplina de Estágio Supervisionado. O Estagiário terá assessoramento sistemático para o planejamento, execução e avaliação de suas atividades didático-pedagógicas, em turno oposto ao da sua atividade docente na escola. Esta atividade obrigatória será desenvolvida pelo professor-orientador responsável pelo seu estágio. O aluno deverá fazer o registro sistemático das atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como realizar a análise de sua atuação docente, a fim de discuti-la com seu orientador. (PP DO CURSO)

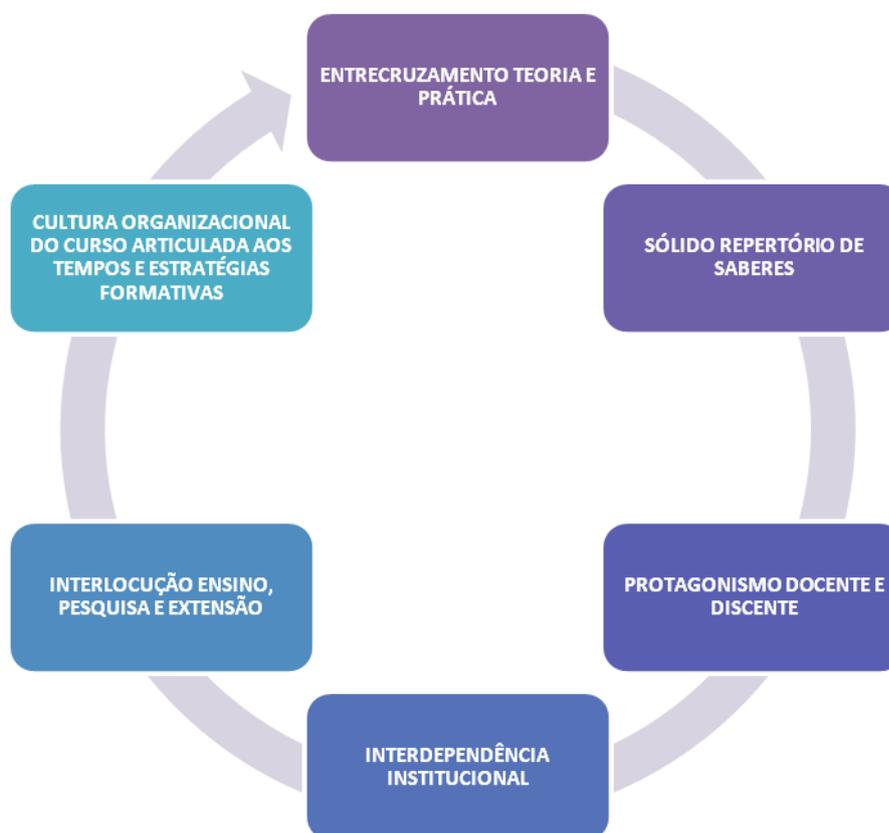
Está registrado que são necessárias orientações e que cabe ao professor responsável pelo estágio na IES assessorar e acompanhar os acadêmicos. Que o planejamento é indispensável e que o aluno estagiário precisa realizá-lo em parceria com seu professor orientador. A documentação comprobatória é necessária, estabelecendo-se, também, como viés de comunicação e supervisão entre escola e IES.

## 6 O ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE QUALIDADE DO PEDAGOGO

Com base nos dados coletados na pesquisa de campo organizou-se “as percepções, as expectativas e as perspectivas das pesquisadas no que se refere ao estágio curricular no curso de Pedagogia” a partir de categorias de análise.

As categorias, abaixo retratadas, constituem-se dimensões de qualidade e, portanto, resumem a avaliação da comunidade acadêmica do curso de Pedagogia foco desta pesquisa. Entende-se estas dimensões como apenas um recorte da realidade, porém como produtores de sentido aos processos formativos e potencializadoras de indicadores de qualidade para a educação superior.

Estas dimensões de qualidade emergiram das concepções das pesquisadas do que vem a ser o estágio e suas contribuições à formação e atuação do pedagogo, dos destaques quando apontam os pontos fortes e as fragilidades do curso de Pedagogia, assim como quando relatam suas experiências junto aos processos formativos do estágio junto ao curso.



**FIGURA 4:** Dimensões de Qualidade da Formação do Pedagogo

## 6.1 ENTRECruzAMENTO TEORIA E PRÁTICA

Geralmente a teoria é entendida como um conjunto de idéias sobre a realidade, tendo por base dados da concretude da prática. A teoria tem a finalidade de ordenar, organizar, significar e explicar os fatos emergentes do contexto vivido, porém sem a prática a teoria seria apenas o retrato de idéias soltas e abstratas. Em contrapartida, a prática tem a conexão com a aplicação do que se constatou e se aprendeu com a teoria.

Retrata a Professora C:

No estágio deve acontecer a relação entre teoria, prática e contexto educativo com o objetivo de envolver a totalidade das atividades realizadas na dimensão curricular do curso de Pedagogia, inter-relacionando processos de ensino, pesquisa e extensão [...] O estágio é um processo de vivenciar, problematizar, coletar dados, refletir e posicionar-se; instrumentaliza-se pela relação teoria e prática, o que favorece aos sujeitos e instituições envolvidas uma visão real, contextualizada e integradora do cotidiano da profissão docente.

É evidente nas contribuições da pesquisada que o estágio não é somente momento de prática ou momento de teorizar a prática, uma vez que aponta a necessidade de inter-relacionar teoria e prática com base no envolvimento com o contexto de formação e atuação do pedagogo. Isso requer empenhamento tanto dos sujeitos e instituições envolvidos na aquisição de níveis de consciência da profissão docente por meio do estudo, da participação, do planejamento, da execução e da avaliação de práticas educativas.

O entrecruzamento teórico-prático na dinâmica curricular do curso se constitui uma dimensão de qualidade, justamente pela necessidade de relacionar, aproximar e [re]significar a teoria e a/ná prática. Isso é premente não somente no estágio, mas tem por base o estágio como um elemento articulador e mobilizador do currículo do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, esta dimensão está relacionada a todos os processos formativos do curso, uma vez que é fundante e se transversaliza a outras dimensões que contribuem para qualificar a formação do pedagogo. Por isso, a opção pela terminologia “entrecruzar”, como pressuposto básico de aproximação, relacionamento, trabalho em rede e compartilhamento de questões teóricas e práticas afins e que tem sentido à profissão professor.

André & Fazenda (1991, apud PIMENTA, 1994, p. 75) colocam:

[...] o estágio vem sendo órfão da prática e da teoria [...] Como lida basicamente com as questões da realidade concreta, da prática, o aluno vai perceber que para explicá-la e nela intervir é necessário refletir sobre a mesma e que essa reflexão só não será vazia se alimentar-se da teoria. (p.20)

Com base nas autoras, registra-se a importância da relação teoria e prática como dimensões indissociáveis e elementares à formação e atuação docente. Na mesma perspectiva das autoras, as DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), assim como a atual Portaria 808/2010 – MEC (BRASIL, 2010), propõem a tão necessária relação teoria e prática nas ações formativas dos futuros professores, na defesa de que é indispensável na articulação da dinâmica curricular do curso.

Para tanto, questiona-se: O que dificulta o entrelaçamento teoria e prática nos processos formativos de professores? O que requerem os processos formativos dos futuros professores, em especial no estágio, para o entrecruzamento da teoria e prática na dinâmica curricular do curso de Pedagogia?

Em busca de respostas aos questionamentos, verificou-se, nas manifestações das pesquisadas, que o estágio não é concebido somente momento de instrumentalização da prática ou momento para teorização da prática e que os poucos professores formadores, ainda, ancorados no paradigma da “imitação de modelos”, por sua vez, não estimulam a reflexão, não realizam intervenções para o aluno avançar, e ficam apenas no âmbito dos “exemplos e roteiros” de planos e relatórios, de sugestões e modelos de atividades pedagógicas, bem como na constatação e descrição das práticas reproduzidas historicamente no contexto da educação.

Ficou evidente que, das dezessete estagiárias pesquisadas, apenas (5,9%) demonstrou que concebe o estágio como meramente sendo potencializador da imitação de modelos, quando se refere ao estágio como “espaço para o desenvolvimento de atividades práticas que aprendeu no curso de formação inicial”.

O estágio como imitação de modelos pressupõe que, tradicionalmente, o aluno estagiário e/ou o professor formador elege a prática como sendo a “parte essencial” do curso de formação, em que prioriza modelos de aulas que obtiveram

êxito e, geralmente, apropria-se desses modelos para a consecução das atividades de estágio, com pouco ou nenhum senso crítico. Esse enfoque se constitui por práticas estanques e fragmentadas de observação do estagiário com relação às ações pedagógicas concretizadas pelo professor titular e, após, consuma-se a regência de turma tendo por base as mesmas práticas e ações didático-pedagógicas realizadas e prescritas pelo professor regente da turma e/ou pelo professor orientador de estágio. Portanto, nessa concepção não há espaço para reflexão-ação.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p.35),

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. [...] E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

Daí a importância do curso de Pedagogia, bem como de seus professores formadores assumirem o estágio como um dos elementos articuladores da relação teoria e prática na dinâmica curricular. O estágio como espaço de [re]construção, articulação e mobilização de saberes e fazeres não se concretizará por processos formativos ancorados somente em modelos prontos e acabados.

Para Giroux (1988, p. 23):

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

A racionalidade técnica acaba se concretizando na trajetória histórica da humanidade, o que efetivamente se constitui na atuação formadora das instituições de ensino, seja de educação básica como superior. Nessa perspectiva, o docente torna-se um executor de programas prontos e acabados, previamente construídos, o que, de certa forma, compromete a formação teórico-prática dos futuros professores, uma vez que os conhecimentos, as habilidades e competências necessárias à sua formação de docentes serão trabalhados num universo limitado e tecnocrata.

Outra concepção, encontrada na contribuição das estagiárias pesquisadas, se refere a compreender o estágio como mecanismo de instrumentalização técnica. Nesse enfoque, identificou-se que 5,9% das estagiárias sinalizaram o estágio como “atividade teórica ou prática de cunho instrumental que potencializa a atuação do estagiário naquele momento do curso”. Consideram-no, portanto, como indispensável para a formação do pedagogo porque aproxima o currículo do curso das técnicas, das metodologias e das dinâmicas de grupo que são necessárias para a sua atuação nesse recorte da realidade de atuação do pedagogo.

Conforme aponta Lima (2004a), o estágio ancorado na prática como instrumentalização técnica, considera que os professores lançam mão de atividades pré-definidas para desenvolverem seu trabalho. Conhecer técnicas e metodologias de ensino faz parte da profissão docente, porém, o futuro professor precisa saber como e em que momento utilizá-las e, para isto, o conhecimento teórico é indispensável.

Para elucidar, destaca-se a constante solicitação, por parte dos acadêmicos e/ou dos professores em serviço, de sugestões de atividades para utilizarem no exercício da profissão, o que reforça, muitas vezes, a distância das disciplinas do curso com o contexto de atuação e o entendimento de que a academia instrumentaliza ações educativas a partir de questões técnicas ou, até mesmo, distanciadas do cotidiano da profissão.

Demo (2002, p. 57) coloca que,

Uma das coisas mais ridículas em ciências sociais é a teoria sem a prática, ou a teoria como prática. Sem perquirir a fundo razões históricas que levaram a se distanciarem da prática, a ponto de se tornarem tipicamente estudos teóricos, não escapamos de reconhecer que a aprendizagem delas é marcadamente uma ingestão teórica [...].

Nesta linha de pensamento, corroboram-se as contribuições das estagiárias do curso de Pedagogia quando manifestam sua concepção de estágio como sendo “atividade teórico-prática de cunho instrumental”, pois, evidentemente, o problema da dissociação teoria e prática, na maioria das vezes, tem sua origem na própria estrutura curricular fragmentada dos cursos de formação de professores, assim como na cultura universitária departamental e setorializada.

A partir do momento que a questão da prática começa a ganhar outro significado à formação docente, compreende-se que ela está agregada à teoria, porém, por muito tempo na história da formação de professores, principalmente sob a vigência da LDB 5692/71 (BRASIL, 1971), a prática relacionada a teoria foi sinônimo de execução de trabalho, de preparação técnica, de fazer em detrimento do saber. Isso, ainda, se faz presente nas concepções de muitos professores formadores, de alunas estagiárias e, também, professores em serviço nos diversos campos de estágio. Porém, conforme demonstram os dados coletados, poucas estagiárias pesquisadas apontam o estágio como modelo ou como instrumentalização técnica. Isso, também, está agregado à postura que o acadêmico adota junto ao curso e, conseqüentemente, à sua própria formação.

Na perspectiva de que “no estágio deve acontecer a relação teoria e prática no sentido de envolver as várias atividades realizadas na dimensão curricular do curso de Pedagogia, relacionando os processos de ensino, pesquisa e extensão”, verificou-se que 88,2% das estagiárias concebem o estágio como momento importante para estabelecer a conexão significativa da teoria e da prática no curso de Pedagogia.

Algumas manifestações das alunas do curso quando demonstram essa concepção de estágio:

[...] No estágio você entende o que é ser professora e você tenta relacionar a prática ao que teoricamente vem aprendendo no curso. É como se fosse um período de transição entre ser aluna e ser professora. (ESTAGIÁRIA 2)

O estágio é um momento de conhecimento da realidade do professor. Para mim, é um espaço de relação teoria e prática com várias possibilidades de atuação [...]. (ESTAGIÁRIA 7)

No estágio temos a oportunidade de exercitar o diálogo, a troca de experiências e a reflexão da teoria e da prática [...]. (ESTAGIÁRIA 11)

As respectivas estagiárias compreendem o estágio como elemento curricular de articulação e mobilização de saberes teórico-práticos, sobretudo, como espaço e momento para estabelecer significativas relações com o âmbito de atuação do pedagogo.

Também, verificou-se pelas contribuições das alunas pesquisadas que percebem indispensável a articulação da conjuntura das disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia. A esse respeito se manifestam:

O estágio é totalmente necessário, já que as disciplinas de prática de ensino são poucas e nem sempre são realmente práticas. Porém, deve ser muito bem orientado e na mesma escola das várias atividades práticas anteriores. (ESTAGIÁRIA 9)

Considero indispensável que a relação teoria e prática, na aproximação de vivências escolares, aconteça de maneira interdisciplinar. Cada vez mais me convenço da importância da teoria para a nossa formação, porém discuto como ela é trabalhada no nosso curso por alguns professores [...]. Certamente é muito importante o estágio, pois as disciplinas ao longo do curso possibilitam poucas e isoladas atuações em sala de aula [...]. (ESTAGIÁRIA 16)

Apesar das infinitas relações que cada disciplina poderá realizar no processo de formação do futuro pedagogo, percebe-se que não é suficiente esse movimento isolado. Tanto teoria quanto prática tem peculiaridades próprias, sofrem interferências e transformações, entre outros aspectos são indissociáveis ao ato de conhecer, apreender e intervir; uma depende da outra. Sendo assim, fica pontual os seguintes indicadores:

- as disciplinas que integram o currículo do curso precisam estabelecer um processo mais íntimo de interlocução teoria e prática;
- as atividades interdisciplinares fortalecem a formação do futuro professor, considerando o entrecruzamento teórico-prático;
- o estágio deve ser compreendido, efetivamente como disciplina que integra o currículo;
- as atividades teórico-práticas do curso requerem ser planejadas conjuntamente pelo grupo de professores, mas, também, necessitam dar conta de subsidiar saberes e fazeres do futuro pedagogo.

Assim, quando se planeja e se implementa práticas educativas voltadas para a formação de professores, há que se compreender que não é possível fragmentar o conhecimento teórico muito menos o conhecimento prático.

Na perspectiva da dinâmica curricular desarticulada pedagogicamente e das disciplinas trabalhando isoladamente, verifica-se que muitos docentes no ensino superior, ainda, produzem práticas formativas reiterativas (ZEICHNER, 1993). Tais práticas demonstram que o docente que valoriza uma postura pedagógica conteudista e está ancorado, essencialmente, na teoria, na descrição e prescrição de atividades práticas para o exercício da profissão.

Para tanto, o estágio entendido somente como espaço de colocar em prática as teorias do curso, acaba sendo articulado e trabalhado, apenas, como um momento e um tempo obrigatório que precisa ser consolidado com a ida do futuro pedagogo e do seu professor orientador para o campo de atuação profissional. A aprendizagem, sob esse enfoque não-crítico de educação, fica comprometida, pois é passiva, mecânica e serve essencialmente para a reprodução de informações, com pouca construção do conhecimento. O professor, por si só, efetiva seu papel central no processo ensino-aprendizagem, em que serve de modelo e é responsável pela transmissão das informações, o que efetivamente não corresponde a um paradigma crítico e contextualizado de formação docente.

A interconexão das práticas de ensino do curso de Pedagogia da UFSM é retratada na fala da Coordenadora do curso:

A partir do 3º semestre os alunos começam se inserir efetivamente no espaço escola. Então, eles vão para a escola conhecer como está a organização curricular, depois no 4º semestre eles vão a campo numa escola de educação infantil para observar como funciona, no 5º eles vão para os anos iniciais, no 6º observar diferentes formas e modalidades de oferta da educação e no 7º que seria quase que um pré-estágio é quando eles vão para a escola onde pretendem realizar o estágio já acompanhando a turma a qual vão ser regentes no próximo semestre. Então, na verdade se nós formos considerar estágio na amplitude dele que seria observação, planejamento e regência essas 150 horas poderiam ser multiplicadas por muito mais porque estas atividades são diluídas ao longo do curso e não se fica só nas experiências do estágio propriamente dito. O nosso acadêmico não tem o contato com escola somente no último semestre do curso, ele passa a ter essa inserção na escola a partir do 3º semestre do curso. Se nós formos considerar que as práticas educativas são 30h no 3º, 30h no 4º, 30h no 5º, 30h no 6º e a extensão e monitora estão com 90h hoje no 7º semestre, nós temos aí 210 horas que também para nós são consideradas como atividades de conhecimento da realidade de atuação do pedagogo. É estágio no sentido amplo!

Quando a Coordenadora do Curso menciona como as Práticas Educativas (PEDs) e os estágios são desenvolvidos na articulação curricular do curso, inclusive com as atividades e a carga horária, ela demonstra a importância da aproximação

do acadêmico ao contexto escolar, no sentido de vivenciar e significar diferentes saberes teórico-práticos. Enfatiza o contato e o conhecimento da realidade de atuação do pedagogo pelo aluno durante todo o curso, considerando que as estratégias pedagógicas das PEDs e do estágio são elementares e complementares entre si.

A inserção da prática de ensino como componente curricular desde o início do curso e o estágio curricular supervisionado desde a metade do curso, presentes na legislação que trata da organização curricular nos cursos de licenciatura, encaminha-nos para a percepção de que se constituem referencial de qualidade aos processos formativos do pedagogo porque avançam para além do paradigma da racionalidade técnica de formação de professores.

As estagiárias, também, se posicionam a esse respeito:

Considerando que as disciplinas de prática de ensino são mal estruturadas, o estágio não perde de forma alguma sua importância para a formação inicial dos pedagogos. Só que para cumprir seu importante papel o estágio precisa ser visto como processo, ou seja, todo o currículo deveria trazer as contribuições necessárias para a atuação profissional. Assim, no momento da conclusão do curso já teríamos o embasamento necessário para atuar dentro das concepções que construímos em relação a nossa prática pedagógica. (ESTAGIÁRIA 9)

Com certeza o estágio é necessário, pois as práticas de ensino não são suficientes durante o curso; é um meio em que os alunos se reconhecem na profissão escolhida e, também, é um momento de tomada de decisões tendo por base os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. (ESTAGIÁRIA 11)

Nesta conjuntura, surgem questionamentos importantes: Como realmente devem ser articuladas as disciplinas de prática de ensino no curso de formação de professores? Essas disciplinas repercutem nos processos formativos do estágio curricular? A intenção aqui não é comprovar o que está sendo feito ou não; nem apontar o que é certo e o que é errado. A proposição é dar sentido ao dito e ao não dito, tendo por base o princípio de retroalimentação necessário à qualidade da educação.

Isso só pode ser percebido se houver a oportunidade de reflexão sobre os processos vividos, encarando-os como pressupostos ancorados em teorias e tempos pessoais e institucionais, assim como na cultura organizacional pessoal e institucional. Esses, entre outros elementos que envolvem os tempos e as

estratégias do e no estágio curricular, contribuem para que sejam repensados constantemente os processos formativos na sua totalidade e/ou individualidade, com o objetivo qualitativo de avançar do que se faz para o que, efetivamente, é preciso fazer para cada vez mais melhorar a formação inicial de professores no Brasil.

Conforme destaca Libâneo (2002) e, também Zeichner (1995), não se pode refletir sobre práticas pedagógicas sem que elas se efetivem no cotidiano, sem consultá-las, sem constatá-las, sem desocultá-las em sua essência, sem eminentemente vivê-las. Essa concepção busca romper com o conhecimento produzido somente no contexto da academia, pois ele não é produto e propriedade somente da Universidade, já que os professores possuem teorias que ancoram suas práticas e vive-versa em diferentes âmbitos de atuação profissional.

É visível, na organização curricular dos cursos de formação de professores, que os pressupostos teóricos tem maior carga horária que as práticas de ensino e os estágios. Porém, os estágios e as práticas de ensino, em menor carga horária, recebem a maior responsabilidade no que diz respeito a realizar as “devidas aproximações e significações da teoria com a prática” tendo por base o contexto de atuação. Obviamente nem sempre isso acontece, considerando a evidente desarticulação curricular entre as disciplinas, assim como o pouco tempo de aproximação e maturação dos pressupostos teórico-práticos.

Lima (2004) diz que é importante [re]significar o estágio como ponto de partida e de chegada, para ir além da concepção fragmentada de formação, ou seja, avançar do entendimento de que as aulas na academia se referem ao momento teórico do curso e o campo de atuação diz respeito ao momento prático da formação.

Nessa linha de pensamento, 82,4% das alunas estagiárias pesquisadas defendem que é necessário estabelecer conexões entre estágio e as demais disciplinas do curso de Pedagogia. Destacam que:

- é importante a contextualização e a teorização da realidade de estágio;
- precisam experienciar ao longo do curso práticas que envolvem o planejamento educacional;

- as teorizações são elementares e indispensáveis à profissão docente;
- o estágio contribui para que se situem efetivamente na profissão docente com atitude reflexiva e analítica dos pontos fortes, das fragilidades e das reais aprendizagens na aproximação universidade e escola.

Outras sinalizações das pesquisadas, a partir do questionamento de como entendem que poderia acontecer a relação teoria e prática com qualidade no curso:

- priorizar estratégias de ação tendo por base a coletividade dos docentes e discentes;
- realizar encontros periódicos entre os docentes do curso para planejamento de ensino;
- dinamizar as Práticas Educativas (PEDs) tendo por base que no Projeto Pedagógico do Curso são disciplinas que tem finalidade de aproximação teórico-prática em contexto de atuação docente;
- utilizar mecanismos periódicos de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso e da cultura organizacional do curso;
- redimensionar os tempos e lugares do estágio na dinâmica curricular.

A formação inicial do docente, tendo por base a construção de novos conhecimentos, que não se limita somente a questões teóricas ou questões práticas. É no imbricamento de ambas que o percurso profissional do professor se concretiza na práxis, em sua singularidade e em sua essência. Essa relação dialética, para Freire (1996, p.25), se refere a que “ensinar não é só transferir conhecimentos [...]”, mas, sobretudo, a um ato de transformação crítica do que está posto e que se pode fazer a partir do conhecimento teórico-prático da situação da profissão docente.

Os pontos de vista das pesquisadas apontam para a [re]organização da dinâmica curricular e da cultura organizacional, principalmente, no que se refere ao planejamento participativo e coletivo. Destacam que é indispensável e elementar à sua formação de qualidade o planejamento de ensino, mas, sobretudo, articulando

estágio e as demais disciplinas do curso, tendo como aspecto fundante o entrecruzamento teórico-prático.

A Professora B faz destaques as fragilidades teórico-metodológicas do estágio:

Na verdade as alunas começam a pensar no planejamento quando elaboram a sua proposta de estágio lá no 7º semestre, onde elas já tem que pensar qual é a sua proposta metodológica. A partir, então, dessa inserção e monitoria elas vão verificar como que a escola trabalha, ou se por pedagogia de projetos ou por tema gerador. Elas já começam a pensar dentro dessa proposta metodológica e, automaticamente, já estão em processo de planejamento, para, então, no 8º semestre dar continuidade a esse processo. [...] O que a gente sente de dificuldade? A primeira coisa é resgatar a importância do planejamento, que momento é esse e também a própria elaboração dos planos de aula, em que elas ainda tem dificuldade de pensar um objetivo, de pensar uma metodologia, como avaliar. Onde que elas começam a pensar planejamento? Primeiro em Didática onde elas começam a pensar planejamento, noções iniciais, conceitos, tipos, como elaborar um plano de aula, o que é avaliação, metodologia, estratégias de ensino. Depois no 7º semestre, que acontece junto com a disciplina de inserção e monitoria, elas tem a disciplina de organização da ação pedagógica que é justamente onde a gente retoma a idéia de planejamento, o que é o planejamento, como ele está inserido no projeto político-pedagógico da escola. Mas, ainda, eu sinto essa dificuldade de retomar questões essenciais do planejamento, principalmente quanto ao plano de aula, metodologia e avaliação [...] elas confundem objetivo e atividade, a questão como avaliar, quais critérios para avaliar, que instrumentos utilizar para avaliar. [...] Isso é algo que ainda precisa ser mais bem articulado, haver maior investimento nesta questão durante o curso.

Na fala da Professora B, fica pontual que existe o momento das disciplinas teóricas e, depois, o momento da prática – dos estágios. Verifica-se, portanto, que é necessária maior e melhor sintonia entre as disciplinas do curso, o que confirma a importância do planejamento no entrecruzamento da teoria e da prática na dinâmica curricular do curso de Pedagogia, entendendo o estágio como um elemento articulador e mobilizador de saberes e fazeres do futuro professor.

Na perspectiva do planejamento de ensino, destaca-se que se constitui importante mecanismo de trabalho do professor e é indispensável para situar e nortear o trabalho docente. Nesse sentido, quando uma professora formadora sinaliza que os alunos estagiários estão chegando no momento de estágio sem este conhecimento consolidado, aponta, inclusive, para a desarticulação docente e o pouco enfoque coletivo, o que, de certa forma, contribui para o distanciamento entre teoria e prática. Outra questão provável diz respeito às disciplinas que abordam “planejamento”, as quais não devem estar co-relacionando aos processos e

construções dos respectivos planos que subsidiam as instituições e o trabalho do professor. Não adianta saber o conceito do que é planejamento e seus processos, se, efetivamente, não se sabe construí-lo e implementá-lo. Isso acontece na relação teoria e prática no currículo de um curso!

De acordo com a Professora C:

O modo como entendemos a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia deve contemplar a possibilidade de ler as políticas educacionais para além do que se apresenta na aparência e, por conseguinte, a possibilidade de realizar uma atitude filosófica, crítica frente ao mundo que nos cerca e às práticas que realizamos, para que a democratização das instituições públicas, da qual historicamente se levantou a bandeira, produza, de fato, instituições incluídas que garantam o sucesso a todos. Caso contrário, nossas práticas escolares e formativas continuarão a legitimar uma racionalidade instrumental, mercantilista e excludente.

Não se pode, portanto, somente teorizar ou somente trabalhar atividades práticas desvinculadas do que as balizam em termos de pressupostos e concepções teóricas.

O importante é que essa tão defendida e promulgada relação teoria e prática seja assumida por todos, em especial, os professores formadores do curso considerando-os pilares de reflexão, sensibilização e mediação de estratégias formativas essenciais à formação de qualidade do pedagogo. Que essa formação de qualidade desencadeie práticas educativas crítico-reflexivas por parte dos pedagogos.

Portanto, pontua-se que o entrecruzamento teoria e prática contribui à compreensão e consecução dos saberes e fazeres da profissão docente. Daí a importância de se assumir o estágio como espaço de articulação, [re]construção e mobilização da dinâmica curricular, para que não se reproduzam processos formativos ancorados somente em modelos prontos e acabados da docência, ancorados na fragmentação da “parte teórica” e a “parte prática” do curso.

## **6.2 SÓLIDO REPERTÓRIO DE SABERES**

Os saberes se constituem a partir do repertório teórico e prático do professor, bem como da relação entre ambos e dos significados atribuídos a eles na formação

e atuação docente. Os saberes para o exercício da docência provém de diversas fontes e, nessa perspectiva, os futuros professores precisam, em sua formação inicial, construir um bom repertório considerando que não se pode utilizar no exercício da profissão o que não se tem.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é possível considerar que o saber do professor provém de diversas fontes: a formação escolar, a formação inicial e contínua, os currículos, a experiência profissional, entre outros fatores determinantes. Para tanto, os autores ao pontuar diversos tipos de saberes, entre eles das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência e relacioná-los com a prática docente, destacam que a diferença entre esse rol está, justamente, na relação do docente com cada um deles.

Para os autores, os saberes das disciplinas (entendidos como os selecionados pela Universidade), os saberes curriculares (advindos dos currículos das instituições escolares), bem como os saberes da formação profissional ou pedagógicos (co-relacionados às ciências da educação) são saberes que já possuem interveniência externa, ou seja, são pré-determinados. Porém, os saberes da experiência (aqueles desenvolvidos no exercício da profissão docente) são próprios do professor e, portanto, contribuem para que o docente [re]signifique e atribua juízo de valor aos saberes das disciplinas, curriculares e da formação profissional ou pedagógicos.

O estágio, nesta perspectiva, constitui-se processo formativo importantíssimo à [re]construção, validação e consolidação de saberes, uma vez que, se for concretizado de maneira interativa e reflexiva, potencializa ao professor formador e ao futuro professor um rico processo de metacognição<sup>35</sup> dos seus saberes e fazeres no exercício da profissão docente.

Percebe-se, portanto, a importância do ato de conhecer, reconhecer, sensibilizar-se, atribuir sentido e, sobretudo, conscientizar-se. Esse processo repercute em aprendizagem com compreensão. A aprendizagem com compreensão se refere aos saberes quanto aos não-saberes; tanto as potencialidades que se tem,

---

<sup>35</sup> A partir do exercício de consciência do que se sabe, do que pensa e do que sente, é que o sujeito sensibiliza-se e torna-se apto a exercer controle sobre suas experiências (PORTILHO; TESCAROLO, 2006).

quanto às necessidades e as dificuldades presentes nos processos formativos. Assim, no estágio, é indispensável que as estratégias formativas tenham âncora no movimento de conscientização do que se faz, porque se faz e como é possível fazer na profissão docente.

Conforme Pozo (2004, p. 21) “[...] não construímos somente os objetos e o mundo que vemos, mas também o olhar com o qual o vemos e a nós mesmos, enquanto sujeitos do conhecimento”. Entretanto, questiona-se: Qual olhar e consciência é preciso construir junto aos processos formativos do curso de Pedagogia? Qual a importância do estágio nesse universo de totalidade? Qual repertório de saberes é necessário à inserção do estagiário em campo de atuação? O que ele vai buscar/conquistar no contexto de estágio?

Uma estagiária faz seu relato acerca das experiências vividas em estágio, retratando a sua sensibilização ao contexto de atuação profissional, sua capacidade de refletir sobre a realidade e os saberes da docência, no sentido de pontuar encaminhamentos que fez com seus alunos com relação à gestão da sala de aula.

Minha primeira experiência no estágio foi muito significativa, principalmente porque descobri que sabia muita teoria, mas não sabia fazer algo essencial para ir para a sala de aula: fazer planos de aula. Outra coisa importante é como lidar com os alunos. Nenhum curso te ensina nas disciplinas como fazer isso! Percebi que meus alunos tomavam conta da sala nas atividades e tive que ir aprendendo aos poucos como fazer para tomar meu lugar de professora. Foi difícil, mas consegui! Pude perceber também como precisamos no estágio continuar estudando, os desafios são diários e é muito importante entender que não aprendemos tudo no curso e que o estágio é um dos momentos tentarmos suprir algumas das nossas dificuldades. (ESTAGIÁRIA 13)

A estagiária demonstra capacidade de reflexão a partir das suas vivências no exercício da docência. Ela significa o estágio na concretização de processos investigativos tomando por base o seu protagonismo que se traduz pelo investimento do conhecimento dos fatos para saber fazer, o que resulta na busca da reflexão e consciência crítica do que significa ser professor.

Em outros relatos das estagiárias encontra-se que suas aulas priorizaram: interpretação, reflexão, raciocínio lógico, criatividade e boas relações interpessoais. As práticas educativas, na educação infantil e nos anos iniciais, tiveram por base algumas estratégias pedagógicas, que segundo as pesquisadas, focaram a ludicidade infantil, a formação do hábito de leitura, a educação digital, a pedagogia

do movimento, uma relação próxima com a família, o uso produtivo do tempo escolar, a realização de atividades envolvendo a pesquisa na sala de aula.

Defende-se que um dos compromissos essenciais da profissão professor requer que o professor organize seu trabalho de maneira que tenha condições de exercê-lo sabendo onde quer chegar, por que e como fará isso. Nessa ótica, quando as estagiárias apresentam um rol de prioridades em suas práticas educativas, significa que elas buscaram focar essas questões tendo por base o planejamento; utilizando-se de estratégias formativas para concretizar práticas pedagógicas tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso requer que tenham, nos processos formativos alusivos aos estágios, condições para [re]organizar e consolidar seu repertório de saberes docentes.

Segundo Morosini (2006) as competências relacionadas à profissão docente estão agregadas ao ideário onde esse profissional, o professor, está inserido e que “[...] suas condições objetivas de vida de formação e trabalho se constituem como um pressuposto da sua docência” (p.94). Cada professor tem a sua noção de teoria e de prática e essa noção está ancorada em suas trajetórias formativas, da vigência paradigmática educacional em sua formação, assim como a sua postura de inserção nos contextos de atuação, entre outros aspectos.

Portanto, os saberes docentes constituem-se em um processo contínuo e progressivo de construção de suas competências profissionais, onde existe um começo, muitas vezes difícil de delimitar, já que experiências vividas em alguns contextos e momentos não constitutivos de formação docente foram trazidos como tendo sido referenciais e diferenciais para a prática do magistério. Mas, não existe um fim para a construção do repertório de docência enquanto houver a ação em si.

Isaia e Bolzan (2008) acreditam que os percursos constitutivos do professor perpassam pela qualidade dos seus processos formativos. Isso requer, segundo as autoras, entre outros fatores, a capacidade de estabelecer conhecimento pedagógico compartilhado. Organiza-se, portanto,

[...] com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua os saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das

estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes [...] (p. 522)

Daí a importância do entendimento de que os professores possuem um repertório de saberes que serve de base para o ensino, os quais se articulam de maneira funcional na ação pedagógica em situações complexas, mobilizando diferentes conhecimentos e competências profissionais. Porém esse repertório necessita ser compartilhado e mobilizado nas próprias trajetórias formativas e dos seus pares.

Ao definirem o que lhes era importante no momento do planejamento e, também, da execução das práticas pedagógicas no estágio, as alunas demonstram que, mesmo afirmando não terem efetivamente consolidado seus saberes, compreendem a necessidade de estarem focadas e organizadas quanto ao exercício da profissão. Também, sinalizam seus processos de criação ao construírem e implementarem diferentes planos de estágio, o que requer evidentemente que o repertório de saberes do futuro pedagogo esteja ancorado em competências essenciais as quais dêem condições para execução do planejamento, definição e implantação de estratégias metodológicas, bem como procedimentos de avaliação, entre outros aspectos tão importantes quanto estes citados.

Há que se pensar como articular efetivamente a dinâmica curricular dos cursos de formação de professores, de maneira que os saberes da docência se [re]construam, sobretudo, de maneira compartilhada, consciente, crítico-reflexiva, indissociável e não como saberes entendidos como pólos antagônicos e esporadicamente aproximados pelas situações da profissão.

De acordo com a professora orientadora A, é importante que

[...] todos os professores tivessem que trabalhar com a prática de ensino em sua disciplina ou, então, que todos os professores fossem professores de estágio; assumir pelo curso determinados espaços para as práticas e desenvolver um trabalho de parceria e em profundidade articulando o projeto do curso de Pedagogia – formação do pedagogo – com a proposta da escola.

Nesse caso, o conhecimento e o envolvimento com a Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia é elementar à concretude de ações educacionais coesas e movidas por elementos norteadores quanto aos principais aspectos formativos no ideário da Pedagogia. Mas, não basta a existência de tal proposta, é importante que

os professores formadores em sua conjuntura de curso estejam pautados no senso de equipe e no entendimento de que para o exercício da profissão docente é necessária a formalização de saberes que são indispensáveis ao exercício do magistério (GAUTHIER, 1998). Isso requer o empenhamento e envolvimento co-responsável de toda a equipe de docentes do curso de formação de professores.

Conforme Gauthier (1998), não basta conhecer o conteúdo a ser ensinado, ter talento para o exercício da profissão, nem somente ter bom senso, seguir a própria intuição ou até mesmo possuir experiência e uma vasta cultura. É preciso que o docente tenha condições de planejar, organizar e avaliar entre outros aspectos, desafiando sempre o “ofício sem saberes” ou, até mesmo, os “saberes sem ofício”; mobilizando vários conhecimentos ao mesmo tempo de maneira a transformá-los numa espécie de reservatório teórico-prático. E essa tarefa de formalização de saberes e fazeres necessários ao exercício da profissão docente não é tarefa e responsabilidade de um professor ou outro, é responsabilidade de todos os professores que integram o corpo docente do curso de Pedagogia.

Isaia e Bolzan (2008) dizem que para se efetivar um processo formativo é necessário um processo interpessoal. Nesse sentido,

[...] a interação com os demais participantes, implica a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, que se efetivará através dos processos de participação e transformação, o que pressupõe a possibilidade de criação conceitual e de crítica reflexiva entre os professores [...]. (p. 517)

Os espaços e processos de participação são importantes mecanismos de valorização e [re]construção dos pressupostos teórico-práticos do repertório de saberes e fazeres docentes e discentes. Assim, o compartilhamento desses saberes e fazeres, em seus avanços e fragilidades, potencializa ao grupo de professores formadores e futuros professores visualizarem o que se faz com qualidade e o que é preciso ser repensado e [re]significado para qualificar os processos formativos no curso de Pedagogia.

Conforme retratam as professoras orientadoras de estágio:

Os alunos encontram dificuldades na elaboração da proposta de estágio, no sentido de definir os objetivos do estágio e relacioná-los com a justificativa, bem como com a proposta metodológica. A dificuldade na elaboração dos planos de ensino também é constante; não conseguem

diferenciar objetivos de atividades. E, ainda, para alguns a falta de manejo com a turma. (PROFESSORA A)

As alunas tem dificuldade na questão do planejamento e em estabelecer relação teoria e prática. Algumas não conseguem organizar os objetivos com base nos conteúdos que precisam desenvolver, não conseguem elaborar um plano de aula bem articulado, a fundamentação do projeto de estágio deixa a desejar [...] Em reunião de professores essas questões já foram faladas, principalmente para solicitar aos colegas que pudessem estar trabalhando mais o planejamento. (PROFESSORA B)

Quando as professoras retratam as dificuldades que enfrentam ao orientar as alunas em estágio, assim como as suas preocupações quanto à formação dos futuros pedagogos, demonstram as fragilidades na consolidação de saberes docentes junto à dinâmica curricular do curso, em especial as disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação e metodologias de ensino. Isso requer que sejam explorados encontros e momentos de interlocução e planejamento conjunto, para que se efetive concretamente a relação teoria e prática.

Para a Professora C, essa questão é bastante pontual:

Sinto que faltam fundamentos teóricos e práticos para compreender as demandas encontradas nos desafios da prática nas escolas, haja vista o aligeiramento dos cursos e o esvaziamento da especificidade de um curso [...] muitas das situações de retificação das práticas escolares são reflexo de uma formação acadêmica aligeirada que não permite aos alunos compreenderem a natureza dos saberes docentes e suas implicações no contexto da prática pedagógica na escola.

É por essa complexidade que envolve a docência, que o curso de Pedagogia necessita se ancorar em um sólido repertório de saberes, entendido como indicador que qualifica a formação do pedagogo, no sentido de potencializar saberes e fazeres na profissão docente de maneira que o futuro pedagogo possa estar se apropriando de questões elementares para o exercício da docência.

A professora C, vai além quando sinaliza saberes importantes à formação do pedagogo, na defesa de que as discussões sobre infância são indispensáveis, complexas e precisam ser aprofundadas no curso:

Um curso voltado para a docência na infância pudesse ter prioridade no seu currículo o estudo sobre a infância e não uma carga horária maior voltada para a gestão, as políticas e pesquisa. Temos uma disciplina de contexto I voltada para Educação Infantil e Contexto II para os Anos Iniciais. É preciso deixar claro que a especificidade de um trabalho com bebês não é a mesma que com crianças de 4 e 5 anos, e que a especificidade de 6 a 8 anos é outra. Compreender o que significa infância e criança e ter conhecimento sobre e não uma visão superficial.

A contribuição da professora encaminha para que se compreenda que para além da importante relação teoria e prática, é preciso, também, que ela seja significada em conhecimentos que instrumentalizem uma formação sólida e a atuação consciente e responsável do pedagogo. Não basta ir para o campo de estágio e atuar com crianças, no sentido de desenvolver técnicas e práticas educativas; é preciso que ao ir para o campo de estágio o futuro pedagogo tenha em seu repertório de saberes conhecimentos capazes de alavancar ações educativas conscientes, reflexivas e que lhes subsidiem atuação competente.

Gedhin, Almeida e Leite (2008, p. 37), em consonância com o que foi defendido, colocam que

É preciso considerar um processo formativo do professor no qual o estágio tenha objetivo de formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção de saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas.

Libâneo (2002), também, demonstra seu posicionamento a respeito da formação de professores quando enfatiza a reflexividade como pilar nos processos formativos:

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. Ao meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (p.70)

Quando os autores colocam a necessidade de saberes para o exercício da docência, mas que esse exercício deve se dar de maneira reflexiva, compreende-se nos processos formativos dos futuros professores são indispensáveis as condições de reflexão e de apropriação de diferentes metodologias e de conhecimento da realidade, percebe-se que necessariamente a teoria serve de suporte para que o professor compreenda suas práticas pedagógicas e [re]crie novas possibilidades a partir da reflexão crítica do seu modo de saber e de fazer.

No Art. 3º das DCNs do curso de Pedagogia está posto que o acadêmico do curso de Pedagogia deverá trabalhar com

[...] um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1)

Também, entre outros aspectos, o pedagogo deverá estar apto a atuar com ética e promover a cidadania; cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental; trabalhar em espaços escolares e não-escolares; conhecer e trabalhar com diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades de ensino; trabalhar com diferentes áreas do conhecimento priorizando a interdisciplinaridade no processo de ensino e de aprendizagem; utilizar as TICs na educação; promover relações de cooperação entre escola, família e comunidade; adotar postura investigativa; contribuir para inclusão social; respeitar e trabalhar a diversidade; trabalhar em equipe; trabalhar sob os preceitos de gestão democrática nas instituições; participar da gestão, no sentido de implementar, coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico e os programas educacionais da instituição (BRASIL, 2006).

O curso de Pedagogia, em seus fundamentos e estratégias formativas necessita organizar-se de maneira a potencializar a [re]construção de tais competências profissionais e, sobretudo, compor um rol de saberes que, de acordo com as suas Diretrizes Curriculares; estar ancorado em um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, um núcleo de estudos integradores.

É no núcleo de estudos integradores do curso pesquisado são propostas as Práticas Educativas (PEDs), as quais devem estar agregadas aos estágios curriculares supervisionados. As PEDs, conforme consta, são disciplinas com o enfoque de prática de ensino e que ocorrem ao longo do curso, porém, conforme relatos das pesquisadas, precisam de melhor articulação teórico-prática com as demais disciplinas dos semestres. Os estágios, por sua vez, encontram-se ofertados

no final do curso, o que certamente contradiz as DCNs da Pedagogia em sua proposição de realização ao longo do curso.

[...] precisa ser feito um contato maior dos estudantes de pedagogia com a realidade escolar nos demais semestres, antes do período de estágio, bem como associar mais a teoria à prática. Um contato com a escola antes do estágio ajudaria muito. Isso poderia se dar através de projetos, nas PEDs por exemplo, que na maioria das escolas são bem-vindos. (ESTAGIÁRIA 5)

Achei o estágio uma prática bem importante e é necessário sim. Até porque, muitas das demais disciplinas vinculadas à prática de ensino deixam a desejar. (ESTAGIÁRIA 8)

De acordo com Contreras (2002), Libâneo (2002), Ghedin (2002), Pimenta e Lima (2004), entre outros autores, os cursos de formação de professores precisam potencializar aos futuros professores, sobretudo, a superação do modelo de racionalidade técnica. Ou seja, não adianta ser proposta uma disciplina ou atividade desconectada dos demais componentes curriculares. Se a proposição das disciplinas de prática de ensino é, também, aproximar e sensibilizar os alunos dos/nos contextos de atuação docente, isso precisa se constituir na consecução das estratégias formativas do curso, assim como necessita estar inter-relacionado aos demais saberes e fazeres ao longo do curso.

Para tanto, uma base sólida dos fundamentos da educação requer que seja significada à luz de processos formativos em outras disciplinas que aproximem e consolidem os saberes necessários ao exercício da docência na educação básica. Essa maior mobilidade e transversalidade na construção de saberes e consecução de fazeres requer visão conjunta e estratégica por parte dos professores e gestores do curso.

As estagiárias reconhecem que são necessários saberes sólidos à sua formação e atuação:

É importante dizer que para fazermos os estágios de educação infantil e séries iniciais, é preciso termos tido todas as matérias; é preciso a teoria para nos organizarmos de maneira qualificada na prática. Durante o curso, às vezes, vamos para um contexto escolar e encontramos dificuldades e isso é importante para termos noção da realidade da profissão [...]. (ESTAGIÁRIA 12)

Você observa a realidade da sala de aula, constrói um projeto de estágio e depois tentar aplicar em sala de aula. Digo tenta, porque o tempo é muito pouco. Apesar da gente se sentir professor no estágio, quando a gente começa realmente a ter esse sentimento, acaba o estágio [...]. Na

prática o que planejamos precisa constantemente ser revisto, reorganizado, porque tem muitas coisas que a gente pensa, mas que na prática não é a mesma coisa, não dá para fazer igual. [...] a partir do momento que eu fui para a escola e vivenciei tudo aquilo: reuniões, eventos, sala de aula, problemas do dia-a-dia, enfim toda aquela rotina, eu passei a entender melhor o que os professores do curso diziam quanto a importância da teoria. Mas isso só vivendo mesmo! (ESTAGIÁRIA 17)

Aí está a essência do estágio no cotidiano da docência, quando consegue contribuir para que o futuro professor consiga mobilizar saberes já existentes no repertório docente, compreender e reconhecer outros que precisam ser [re]construídos à luz das relações teórico-práticas, bem como sensibiliza e potencializa para tantos outros saberes quanto sejam necessários à concretude da profissão professor.

A Professora C coloca que é preciso:

[...] pensar a docência para a infância, sem ruptura entre educação Infantil e Anos Iniciais, no entanto, sem o caráter de superficialidade do curso. A estrutura curricular dos cursos de formação vigente não permite que nossas alunas compreendam no seu processo formativo o que isso significa.

A fala da professora traz em pauta uma crítica e a séria discussão de que a “superficialidade” na formação dos futuros pedagogos acaba por acarretar problemas sérios nos processos formativos do curso.

No caso do estágio, os alunos estagiários precisam recorrer ao seu repertório de saberes que, eminentemente, necessita estar ancorado em fundamentos da educação, conhecimento de diferentes contextos e problemas que envolvem a profissão docente, bem como estratégias metodológicas as quais lhes conferem condições de desenvolver práticas pedagógicas e educativas com as muitas facetas que lhes são postas pelas atuais DCNs da Pedagogia.

Como fazer isso se não se tem consolidado o repertório de saberes docentes? Como buscar no repertório de saberes o que não se tem? Será que o estágio tem tempo e condições hábeis para dar conta da [re]construção e articulação de tantos saberes importantes ao exercício da docência?

Sob o mesmo enfoque da professora C, as estagiárias, quando se referem as disciplinas do curso, sinalizam que precisam estar mais articuladas entre si e ao estágio curricular, bem como apresentam o entendimento de que o estágio não pode

ser o único responsável pela “parte prática” do curso, assim como a parte prática precisa de referenciais teóricos consolidados no repertório de saberes.

Acredito que o estágio é uma parte muito importante da formação do pedagogo, mas somente ele não fará a diferença. As demais disciplinas do curso é que dão suporte ao estágio e estas deixam muitas vezes a desejar pela incapacidade de estabelecer relações com a atuação do pedagogo. (ESTAGIÁRIA 5)

O estágio precisa avançar para se tornar realmente significativo a formação inicial do pedagogo. Precisa melhorar alguns aspectos como: maior tempo de estágio, inserção dos acadêmicos desde o início do curso em campo para que dessa forma eles possam ir fazendo relação teoria-prática, algumas disciplinas como a Psicologia da Educação precisam ser trabalhadas em outro semestre, Sociologia, História da Educação, Currículo, e as Peds precisam ser melhor organizadas, para que desse modo elas atinjam os objetivos apresentados pelo curso. (ESTAGIÁRIA 8)

O estágio é retratado pelas alunas como espaço de trocas de experiências e de aprendizagens entre os professores e os alunos, espaço de parceria. Fica pontual que é compreendido, para além da aproximação teoria e prática. É, para a professora orientadora espaço de priorizar a docência na infância; para as estagiárias é espaço para [re]significar teoria e prática tendo por base consolidar saberes e fazeres oriundos do entrelaçamento entre todas as disciplinas nos processos formativos do curso de Pedagogia. Nesse sentido, o curso precisa, em sua estrutura e dinâmica curricular potencializar, sobretudo, a construção de saberes que dêem sustentabilidade para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais.

Nessa mesma linha de reflexão das estagiárias, Gedhin, Almeida e Leite (2008, p. 37), colocam:

É preciso assumir que a formação inicial de professores em curso de licenciatura padece de fundamentação teórica melhor trabalhada, de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas, de forma a permitir a constituição de saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento entre a formação inicial e o cotidiano escolar.

Fica pontual o que dizem os autores quanto a sinalizarem a importância de serem consolidados espaços de interlocução teórico-prática com os contextos de atuação do pedagogo, mas que, também, precisam estar em sintonia com os saberes que são necessários ao exercício da docência.

A matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSM, com destaque especial as disciplinas de “estágios supervisionados”, está focada na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais. Para tanto, destaca-se o questionamento levantado por uma das alunas estagiárias: “Não seria interessante para a nossa formação que pudéssemos interagir em outras instituições de atuação do pedagogo durante o estágio?” (ESTAGIÁRIA 13).

A Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), em seu artigo 2º, determina que esse curso deve ser destinado à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Essas assertivas são corroboradas nos artigos 4º, 7º, 9º e 14 da Resolução, que ao tratar da regulamentação do curso de Pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência lança em pauta uma formação multifacetada que requer aspectos formativos além do que se vinha realizando.

Um aspecto importante, diz respeito ao conceito de docência das DCNs da Pedagogia, quando no parágrafo 1º do artigo 2º, pressupõem “docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, o que demonstra essa especificidade da atuação do pedagogo para além do espaço da sala de aula. Essa concepção de docência causou muitas inquietações e debates educacionais gerados pelas controvérsias quanto ao entendimento do que significa ser docência.

No artigo 4º, parágrafo único, da mesma Resolução, percebe-se claramente que as atividades docentes, verificando-se a obviedade das funções fixadas nos artigos anteriores quanto à docência, compreendem também a "participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino", as quais devem estar intimamente relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, ampliando para além do contexto escolar. Porém, surgem imprecisões normativas quanto aos estágios, principalmente, de como realizar a relação teoria e prática nessas atividades.

Nessa mesma perspectiva, e fazendo alusão à atual formação multifacetada do curso de Pedagogia, as professoras orientadoras de estágio, sujeitos da pesquisa, colocam:

É importante ampliar o leque formativo do pedagogo tendo um currículo mais flexível, menos disciplinar, mais interdisciplinar, mantendo a base geral e depois disciplinas que podem ser realizadas em outros cursos dando perfis bem interessantes tais como: recreacionista, área da saúde e hospitalar, área da assistência social à família, área de atendimento aos jovens e preparação para o emprego, empresarial, atendimento ao idoso, entre outras. (PROFESSORA A)

[...] na verdade a escola não é o único espaço de atuação do pedagogo, por isso a necessidade do curso de Pedagogia se estruturar de acordo com as necessidades de atuação desse profissional. A EJA e os espaços sociais são importantes de serem contextualizados e explorados no processo de formação do pedagogo. (PROFESSORA B)

Considerando o estágio como “*locus* de formação”, traduzido pela aprendizagem e o compartilhamento de saberes e fazeres entre os professores e os alunos que realizam os estágios, as professoras compreendem a necessidade dos processos formativos na dinâmica curricular do curso de Pedagogia, incluindo o estágio, também priorizarem outros contextos de atuação do pedagogo.

A Coordenadora diz que essa questão do curso estar focando somente o contexto da educação infantil e dos anos iniciais não limita a formação do pedagogo. Ela destaca:

[...] nós entendemos que as práticas educativas ficariam dentro dessas 800 horas, dentro dessas atividades que são diluídas ao longo do curso, não deixam de se configurar como estágio. Se percebe que na própria leitura de outros cursos de Pedagogia pelo Brasil a fora o estágio, às vezes, é dividido entre atividades de planejamento, atividades de observação e as atividades de docência regência propriamente dito. Nós aqui na Universidade, as 150 horas que são destinadas em cada um dos campos de estágios na educação infantil e nos anos iniciais, elas são 120 horas de regência e 30 horas são de acompanhamento e planejamento com os professores orientadores. As demais que seriam que seriam de acompanhamento, conhecimento da organização escolar, acompanhamento de uma turma e observação, elas estão diluídas ao longo do curso nas PEDs e outras disciplinas.

A Coordenadora do curso aprofunda mais a discussão quando se reporta às DCNs da Pedagogia:

Bom, o que nós tínhamos antes das DCNs? Nós tínhamos as habilitações dos cursos. Os estágios eles eram 300 ou 400 horas e num determinado momento o curso entendeu que tinha que obedecer a Resolução nº 2 que dizia que as práticas eram de 400 horas. Como a matriz previa 300h, essas 100h eram complementadas no estágio que tinha sido

ampliado. Quando vem as DCNs, e elas são muito claras no artigo 7º quando elas dizem que o estágio deverá ser realizado na educação infantil e nos anos iniciais, cai por terra todas as habilitações a partir das DCNs em todo o território nacional. O curso de pedagogia em todo o território nacional tinha mais de 125 habilitações. Então, isso desvirtuava muito a identidade do curso, então quando nós colocamos 150h + 150h foi justamente com a idéia das 300h que é previsto nas DCNs e que é previsto também na LDB, considerando que o que tem gerência sobre o curso de Pedagogia hoje são as DCNs que estabelecem um mínimo de 300h.

A formação proposta nas DCNs para o curso de Pedagogia é abrangente e exige uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência e, conseqüentemente, da licenciatura. Se nas DCNs (BRASIL, 2006) está dito que o pedagogo poderá atuar em diferentes campos, entre eles a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na EJA, realizar o apoio pedagógico, realizar assessorias, atuar nos processos de gestão educacional e, também, em espaços sociais, compreende-se que o currículo do curso de Pedagogia precisa contemplar saberes e fazeres que demarquem as competências necessárias à atuação desse profissional nesses diversos campos.

Quando as alunas estagiárias do curso de Pedagogia da UFSM atribuem sugestões para qualificar o estágio desse curso, fica pontual que 52,9% corroboram o que as professoras orientadoras sinalizam quanto à importância de investir na formação do futuro pedagogo para além do contexto escolar. Alguns destaques para as contribuições das estagiárias:

[...] quanto a formação de professor o curso está de acordo, porém não viabiliza em estágio a aprendizagem de outros campos de atuação do pedagogo, como em empresas e hospitais, por exemplo. [...] vivências em atividades não escolares são indispensáveis à formação inicial do pedagogo, já que diz na legislação que podemos atuar em outros espaços que não seja somente a escola. (ESTAGIÁRIA 6)

Acho necessário, sim, importante conhecer outros campos de atuação do pedagogo como a supervisão educacional, administração escolar, a EJA, a pedagogia empresarial, ONGs, etc. Será que o professor precisa sair do curso e fazer uma especialização para conhecer esses outros setores de atuação? Ou será que academia já não deveria preparar esse profissional para o mercado de trabalho diversificado? (ESTAGIÁRIA 12)

Em minha opinião o estágio precisa ser estruturado para contribuir que nós estagiários tenhamos a oportunidade de entrar em contato com outras áreas de atuação do pedagogo, como por exemplo a EJA, a gestão de escola, ou até mesmo a atuação em âmbito hospitalar. (ESTAGIÁRIA 14)

As estagiárias apontam a necessidade de explorar diferenciados contextos de atuação do pedagogo. Esta questão retrata que, para além dos teóricos, dos estudiosos, das políticas públicas e dos professores orientadores, as acadêmicas também percebem a importância de a formação inicial se ancorar em saberes e estratégias formativas nos diferentes campos de atuação do pedagogo, considerando que a aproximação dos futuros professores com estes contextos poderá potencializar e qualificar a sua formação com enfoque multifacetado, conforme pressupõem as DCNs do curso de Pedagogia.

Pimenta e Gonçalves (1990, p. 129) colocam, entre outros aspectos, que o estágio tem a finalidade de aproximar o aluno da realidade de atuação, quando argumentam que “[...] não se deve colocar o estágio como pólo prático do curso, mas com uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que por sua vez deverá se constituir uma reflexão sobre e a partir da realidade”. De acordo com as autoras e, também, conforme as DCNs para o curso de Pedagogia, é importante que a formação multifacetada do pedagogo tenha bom alicerce nas aproximações e reflexões que deverão ser feitas entre e a teoria e prática nas diferentes disciplinas do curso.

Então, não adianta que sejam propostos estágios em diferentes âmbitos se o currículo do curso não estiver organizado de maneira a compor um bom repertório de saberes, tendo por base e finalidade o exercício da docência nesses espaços de atuação do pedagogo.

Considera-se que os campos de imersão do pedagogo, que requerem ser explorados para serem compreendidos em sua essência, desafios e possibilidades de atuação, precisam oferecer ao futuro professor a oportunidade de conhecimento real da situação de trabalho e suas diferentes facetas de atuação profissional.

Libâneo (2006b, p.238) diz que é preciso que os cursos de formação profissional

[...] tenham seus objetivos, currículo e metodologias fortemente vinculadas à realidade empírica, isto é, às necessidades e demandas concretas da sociedade, das escolas, dos professores e dos alunos. As políticas de formação devem surgir de necessidades postas à formação de professores originadas nos contextos concretos de ensino e aprendizagem das escolas e das salas de aula. Para isso, as faculdades de educação precisam conscientizar-se da necessidade de instrumentalização teórica,

metodológica e procedimental dos professores formadores no ensino de suas disciplinas. A formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente, etc.

Nessa perspectiva, o estágio estruturado como elemento articulador do currículo do curso de Pedagogia, mas não como o único ou o mais importante, oportuniza a efetiva [re]construção, validação e consolidação de saberes e fazeres docentes. Não pode ser pensado somente com um olhar simplista de momento de inserção em campo de atuação, uma vez que o estágio cria um elo de ligação e transversalidade entre as disciplinas curriculares, tendo por base a contextualização dos aportes teórico-práticos.

Por exemplo, entre outras possibilidades de atuação que envolvem a formação e atuação do pedagogo no contexto da educação, destacam-se: as questões da alfabetização de crianças, jovens e adultos; aspectos alusivos à gestão educacional; o assessoramento e as ações de apoio pedagógico nos espaços escolares (diferentes etapas da educação básica) e não-escolares; consultorias em espaços sociais e/ou órgãos educacionais (Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, entre outros); construção e/ou implantação/acompanhamento de projetos educacionais; envolvimento com práticas educativas que estejam co-relacionadas processos inclusivos de pessoas com necessidades educativas especiais.

A Professora orientadora A afirma que o curso de Pedagogia necessita:

[...] trabalhar de modo mais profundo os diversos pedagogos em suas teorias e métodos, porque os alunos saem do curso de Pedagogia e não sabem sequer de modo completo como trabalhar seja com a pedagogia Paulo Freire, seja com Maria Montessori, seja com Henri Pestalozzi, seja com qualquer grande expressão da pedagogia da antiga à contemporânea, da tradicional a histórico-crítica. Nem uma! Mal sabem que existe uma história da pedagogia e quem foram os pedagogos – falta formação na própria área de atuação, a pedagogia; incorporar o conhecimento da pedagogia ontopsicológica adotada pela UNESCO – conforme as conferências de 2006 e 2007 na sede da Unesco em Paris [...].

Para a Professora Orientadora C:

No estágio o aluno precisa ter a capacidade de observar, escutar e compreender o contexto de inserção, após propor à luz da teoria o que pretende. É o momento de retomar o processo formativo dizendo o que pretende na hora da intervenção e atuação nas escolas. Precisa planejar e participar de todas as orientações, refletindo e procurando superar-se, ousando e criando a partir do contexto inserido, superando a racionalidade técnica e instrumental de levar algo para aplicar. É a capacidade de ler o processo, ler o estágio à luz da teoria. É analisar teoricamente sua atuação,

compreendendo epistemologicamente todos os elementos que estiveram presentes, assim como as interações entre os sujeitos envolvidos. É compreender o lugar da IES nas escolas, aproximando e buscando reconstruir o que se institui e que se cristaliza em termos de práticas pedagógicas.

Conforme destacam as professoras, os saberes profissionais devem ser construídos com embasamento teórico-prático sólido, pois o movimento de inter-relação teoria e prática requer que tanto professores formadores tenham competência técnica para trabalhar e aprofundar os diferentes aportes teóricos, assim como requer que os futuros professores se empenhem com o estudo, com as leituras, com os trabalhos e respectivas relações alusivas as disciplinas do curso e aos contextos de estágio.

Essa valorização das teorias, como defendem as professoras, é importantíssima, uma vez que sem esse conhecimento não há como mobilizar saberes no próprio repertório. Sem um repertório sólido de saberes o estagiário poderá contar somente com “achismos” que irrefutavelmente se transformam em verdadeiros “vazios teóricos” ancorados em recortes teórico-práticos que, muitas vezes, poderão ser aproximados e utilizados no exercício da docência de maneira equivocada.

Então, o estágio é importante porque oportuniza que a teoria seja bem estudada, contextualizada, significada e aproximada ao contexto prático para dar real sentido a professoralidade e ao exercício de qualidade da profissão docente. Daí justifica-se que um sólido repertório de saberes alavanca, ao futuro professor, desenvolver práticas educativas de qualidade nos contextos de atuação.

### **6.3 PROTAGONISMO DOCENTE E DISCENTE**

A compreensão que o estagiário tem e terá dos seus processos formativos requer que sejam bem trabalhadas e exploradas ricas parcerias e intercâmbios na e entre instituições, tanto formadora quanto campo de atuação. É importante que os futuros professores tenham a percepção e apreensão do que é e no que efetivamente se constituem e repercutem as diferentes etapas de estágio, atribuindo real compreensão da importância e contribuições à sua formação profissional.

Para a Professora B:

[...] o estágio sinaliza ao futuro pedagogo qual é o papel do pedagogo na escola. O pedagogo não fica somente na docência de sala de aula; ele tem seu papel e o seu objeto de estudo além da docência. Isso as alunas começam a perceber e colocam tanto nas suas escritas quanto em relatos orais nas orientações. Tanto é que elas sinalizam que é preciso buscar a inserção em outros campos de atuação em estágio. Contribuí, também, no sentido de buscar sensibilizá-las para o processo de registro e reflexão das suas ações práticas e resgate das questões teóricas, no sentido de que eu vou estar refletindo sobre o estágio, escrevendo, produzindo, mas isso eu posso usar também no exercício profissional. Também contribuí no sentido de um amadurecimento da sua atuação [...] do momento de entender o papel da escola, a pensarem a sua própria prática depois, e agora daqui pra frente como eu vou atuar, de que forma eu vou, e isso trazendo todo o entorno que mobiliza os desafios, dilemas, o exercício da prática profissional elas conseguem perceber daqui pra frente e, também, as expectativas. [...]

O estágio, na ótica da professora, precisa apostar na atitude consciente, no posicionamento e comprometimento responsável por parte do docente e do discente. Nesse processo, o estagiário necessita compreender o real significado do estágio e sua contribuição para a formação do professor. O sentido de estágio para o pedagogo, o que esperar do estágio em termos teóricos e práticos, bem como o que precisa ser feito para não passar por esta etapa do curso literalmente em branco.

É função do professor formador proporcionar aproximações, desencadear reflexões, desacomodar e provocar desequilíbrios; articular atividades significativas à [re]construção do conhecimento e realizar mediações pedagógicas de maneira crítica, contextualizada e inovadora.

A Coordenadora do Curso destaca:

[...] o estágio poderia ser de 150h, de 200h, de 300h, de 400h, e nenhum deles vai dar conta disso; vai dar conta sim se esse sujeito tiver a tomada de consciência da responsabilidade do que é ser professor e do respeito a todos esses espaços que ele for atuar e a todos esses sujeitos dos quais ele está interagindo. Esse é o diferencial! Reconhecer a importância do planejamento, da organização e da sistematização das idéias, saber que material concreto não é só palitinhos, mas o concreto se refere ao significado que aquele conteúdo tem pra vida cotidiana desses alunos. Então, se eu tiver esses princípios básicos comigo eu posso atuar em qualquer campo. O estágio nunca vai ser suficiente! Então, o semestre inteiro vai ser pouco, o ano inteiro vai ser pouco, porque tu vai descobrir que vai trabalhar 20, 30 anos e que sempre tem o que aprender, e que sempre tem que buscar soluções e alternativas. (COORDENADORA DO CURSO)

São muitas as aprendizagens no estágio. Para além das aproximações teórico-práticas e do número de horas em campo de atuação profissional. O estágio contribui para o aluno, como protagonista de sua formação, envolver-se com a dinâmica da Instituição e compreender a sua cultura de organização em seus pressupostos, seus tempos, seus espaços, seus valores, suas normas, suas relações interpessoais, possibilidades e dificuldades.

Conforme Costa (1998, p. 75),

A palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: proto, que significa 'o primeiro, o principal'; agon, que significa 'luta'. Agonistes, por sua vez, significa 'lutador'. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal. Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento.

Sendo assim, cabe registrar que protagonismo está agregado à pró-atividade docente e discente, considerando que essa opção e postura requer enfrentamento dos desafios, estudo criterioso, cuidadoso e responsável, na busca constante por alternativas a múltiplos problemas que envolvem o contexto social e, sobretudo, da profissão docente. Assumir-se protagonista da própria formação, significa comprometer-se diariamente, requer estado de espírito, exercício, criatividade, desacomodação, entre outros elementos.

Silva (2008), a partir de suas experiências como professora orientadora de estágio, retrata algumas constatações e reflexões alusivas ao não protagonismo por parte dos alunos:

Percebia, então, a partir de conversas e debates em sala de aula, que as expectativas e o entendimento, por parte do grupo, circulavam sempre no sentido de: "Enfim vou concluir o curso e me formar"; "Esta é a minha última disciplina pedagógica"; [...] "Eu não vejo importância nenhuma em fazer estágio em salas de aula de ensino médio. Eu já estou há três anos trabalhando e já sei tudo de uma sala de aula. O estágio não tem importância alguma, vou fazer porque sou obrigada". [...] Tais concepções conduziam a reflexões acerca da idéia de passividade no processo de formação do professor dentro da universidade: "é uma disciplina que estamos cumprindo" [...] o sentido de obrigatoriedade estava associada a certa falta de importância atribuída pelo grupo à disciplina, à atividade em seu processo formativo. (p. 120-121)

A autora vai além, quando reflete sobre o desinteresse do aluno estagiário, sinalizando para a necessidade de buscar alternativas de [re]significar o estágio como momento ímpar e necessário à formação docente:

Essa perspectiva do desinteresse, posta pelos/as alunos/as, em relação à disciplina/atividade, constituía-se em uma preocupação: traçar um caminho possível de sentido, com o grupo, em que se pudesse articular o vivido no curso com o contexto sistêmico da vida em sociedade, da profissão a ser exercida, pela via da problematização, da discussão, no desafio de fazer emergir o interesse, a busca por algo mais que apenas o cumprimento do crédito. Esse era o desafio: buscar viver de uma outra maneira aquele momento formativo [...]. (SILVA, 2008, p. 121)

Muitas vezes, a falta de maior intimidade do aluno e de aproximação teórico-prática junto aos processos formativos do curso, acarretam a falta de posicionamento e de atitude por parte do discente. É importante que se priorize a busca de sentido, que se invista em realizar costuras, alinhavos, entrelaçamentos entre as questões que envolvem os fundamentos da educação e os aspectos teórico-metodológicos, assim como didático-pedagógicos. Talvez o distanciamento e a desarticulação curricular acabem por potencializar a não compreensão e falta de pró-atividade por parte do estagiário num momento tão importante da sua formação profissional.

É pela tessitura das teorias estudadas, pela constituição das diferentes atividades práticas realizadas nas disciplinas do curso, pela prática observada e/ou participada na Instituição Campo de estágio, assim como pela postura responsável do estagiário para com os seus processos formativos, entre outros aspectos formativos, que se torna possível constituir-se profissional. Entretanto, é importante que as reais condições para o processo de ação-reflexão-ação se efetivem.

Nessa perspectiva, Silva (2008, p. 121) coloca que o estágio precisa “ter lugar e dar voz”, no sentido de agregar e significar “formas de ver, falar e entender a educação”. Para isso, é preciso que o protagonista da sua própria história, seja ele docente ou discente, busque envolver-se nos processos de planejamento e consecução das atividades formativas do curso, na procura de real sentido às mesmas para o exercício da profissão.

Também, em acordo com os registros de Silva, referentes às percepções de estágio, ao serem questionadas em como percebem a postura das alunas frente à formação inicial, as professoras orientadoras sinalizam:

Me parece que para algumas, não todas, é preciso retomar que momento é esse de estágio, que espaço é esse. O comprometimento a gente percebe na hora de planejamento, na hora de elaborar o seu plano de aula, nas orientações, lá na escola. Temos alunas extremamente

comprometidas, dedicadas, que entendem que espaço é esse, a gente vê nas discussões, na escrita, nas produções. Mas tem algumas que ainda precisam ser sensibilizadas do que significa o estágio. Às vezes, parece que iniciou e terminou o estágio e elas não perceberam que processo foi esse que passaram. (PROFESSORA B)

Imaturidade, falta de seriedade e estudo das alunas. Temos um adulto hoje infantilizado; uma geração do menor esforço [...] A falta de uma formação política para as nossas alunas. Elas vivem num mundo idealizado, que dificulta compreenderem o contexto onde se inserem, e atuarem se posicionando e argumentando o que buscam realizar. (PROFESSORA C)

Não basta uma Proposta Pedagógica de curso organizada, ou os professores mobilizados para promoverem coletivamente estratégias formativas que veiculem a concretude da relação teoria e prática, se não houver, também, o empenhamento dos discentes nesse movimento. O ensino é um processo realizado de maneira recíproca, envolvendo professor e aluno, em que ambos são co-responsáveis em dar vida e significado aos processos formativos do curso.

Cunha, Fernandes e Pinto (2008, p. 116), se referem ao protagonismo como indicador de qualidade na educação superior, quando sinalizam que é “[...] compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos”.

Para Bernard Charlot<sup>36</sup> (2010), “o problema da relação teoria e prática, muitas vezes, está na incapacidade de o aluno mobilizar-se para a sua própria formação”. De acordo com o autor, a mobilização subjetiva que envolve o desejo e o querer estudar, está relacionada ao “eu epistêmico”, ou seja, o eu do conhecimento – o eu do sujeito que quer aprender. Contudo, os professores formadores, com a perspectiva de mobilizar o eu aprendente, precisam articular e concretizar estratégias formativas que aproximem o eu epistêmico do “eu empírico”. Segundo Charlot, esse processo de aproximação poderá estar contribuindo para a aquisição de um nível de consciência e envolvimento maior com a própria formação, uma vez que estará ancorado em significados pessoais e profissionais de cunho sociocultural e, portanto, na conquista da própria postura político-pedagógica de assumir-se e assumir a profissão.

---

<sup>36</sup> Palestra conferida no 1º Simpósio de Ensino de Física e de Matemática: práticas docentes inovadoras, no Centro Universitário Franciscano, Santa Maria-RS, no dia 15 de abril de 2010.

Fernandes (1998), também, faz alusão a essa questão quando diz que a relação entre teoria e prática requer ser consolidada tendo por base a idéia de indissociabilidade que

[...] precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico. Isso implica conceber um paradigma de ensinar e aprender ancorado num outro paradigma de ciência, conhecimento e mundo, diferenciado desse que tem marcado nossa prática universitária. Portanto, não se trata de pensá-la como uma questão metodológica, ou mesmo de uma integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, trata-se, sim, de pensá-la como uma questão epistemológica numa dimensão cultural (p. 100).

Tendo por base a ótica dos autores supracitados, infere-se que o acadêmico necessita compreender “como” e “para que” são utilizados os conceitos aprendidos, [re]significando-os e articulando-os epistemologicamente a outros tantos conhecimentos que balizam seus saberes, tornando-se, portanto, responsável e autor de sua aprendizagem.

Diante dessa realidade, o professor formador, precisa considerar o aluno como detentor de saberes prévios, mas “[...] a construção ou reconstrução do conhecimento pelo aluno depende da presença e colaboração de outros, sozinho o aluno não pode realizá-la” (GRILLO, 2006, p. 74). O professor deixa de ser o ponto central no processo de ensino e aprendizagem e passa a ser mediador e parceiro nos processos formativos do futuro pedagogo, ancorados em saberes essenciais à profissão docente. Isso repercute na construção compartilhada do conhecimento.

Outra situação evidente, que as professoras orientadoras sinalizam, diz respeito a que nem sempre o professor em serviço, lá na escola, compreende qual é o seu papel junto ao estágio. Portanto, esse professor que está atuando na escola não se percebe como formador do futuro professor.

Muitas professoras regentes acabam deixando nossos alunos sozinhos em sala de aula, e não é essa a proposta. Então, é preciso se repensar o que é estágio com todos os envolvidos, que espaço é esse de formação e que contribuições a escola tem para nos dar para melhorar o estágio [...] (PROFESSORA A)

Essas questões são muito preocupantes, uma vez que na concepção de que o estágio é somente responsabilidade da Universidade, ele se torna via de mão única, unilateral e, portanto, somente de responsabilidade do curso de Pedagogia. O professor regente de classe, que abre espaço e é receptivo a entrada do estagiário

em sua aula, acaba por não se constituir sujeito nos processos de planejamento, implementação e acompanhamento das atividades alusivas as aulas.

Nessa situação, o professor regente tem uma concepção instrumental do estágio, como momento em que o acadêmico vem da IES com o saber e lá, na escola, vai apenas reproduzir o que aprendeu no seu curso de licenciatura, desmerecendo e se equivocando quanto à verdadeira essência do espaço da escola e da sala de aula como potencializador da relação teoria e prática pela ação-reflexão-ação.

O professor regente que não compreende que o estágio lhe propicia protagonismo na formação do futuro professor, desconsidera que seus saberes e fazeres são importantes à [re]construção dos saberes e fazeres do estagiário. Daí a importância do curso de formação de professores articular momentos, encontros, debates, entre outras estratégias de aproximação e reflexão entre IES e Instituições parceiras em estágio. Esse processo de aproximação potencializa o conhecimento de si e do outro, das teorias e das práticas que balizam os processos de ensino e aprendizagem, assim como veicula e qualifica o entendimento dos devidos papéis a serem desempenhados em processo de co-responsabilidade entre professor formador e professor em serviço.

Conforme coloca a Estagiária 1, verifica-se que a realidade de estágio e a maneira como a instituição está organizada propicia aprendizagens e parcerias que são extremamente significativas.

Acredito que o principal aprendizado ao longo dos meus estágios foi de vivenciar o trabalho coletivo e ver o seu poder para o ensino. Na 3ª série onde estagiei, a partir do interesse dos alunos em relação à poesia, eu juntamente com a professora regente da turma, firmamos parceria com uma professora de Português, e assim trabalhamos oficinas de poesias durante o estágio (um dia por semana). Ao longo deste trabalho, as crianças além de desenvolverem a escrita, a imaginação, a criação, também foram envolvidas e inspiradas através da música. Como resultado final deste trabalho, publicamos o livro “Brilha Brilha Poesia”, que através das poesias traz histórias, sentimentos, lembranças e sonhos das crianças. Para mim, esta experiência fortaleceu a minha convicção de que podemos sim realizar um trabalho de maior qualidade quando buscamos trabalhar em conjunto, dividindo angustias, experiências, dúvidas, conhecimentos e aprendizagens com nossos colegas e os professores da escola [...]. (ESTAGIÁRIA 1)

A vivência da troca de experiências é apresentada pela estagiária como possibilidade de compartilhamento com os colegas de curso, assim como com os

professores que atuam na escola. As relações de parceria entre o professor do campo de estágio, professor formador e o estagiário mobiliza a consciência de si e do outro, bem como a [re]construção dos saberes e fazeres de ambos, cada qual na sua etapa de profissionalidade docente.

[...] precisamos ter capacidade de perceber o que é necessário para que nosso trabalho de estágio seja significativo para a nossa formação. Esse é um ponto muito importante na minha opinião. Se eu não me perceber e me assumir como educadora já no estágio, será difícil disso ocorrer espontaneamente quando estiver efetivamente no trabalho como regente de classe. (ESTAGIÁRIA 7)

O estagiário precisa ser visto e assumir-se como alguém que é comprometido com a profissão docente, que tem competências desenvolvendo que requerem ser construídas nos seus processos formativos junto ao curso. Assim, verifica-se que o protagonismo ancorado na pró-atividade dos próprios processos formativos está relacionado à qualidade da formação do pedagogo.

A estagiária 4 quando relata suas práticas e lembranças de estágio, destaca fortemente sua atitude pró-ativa frente aos processos vividos como docente, assumindo-se responsável pelas decisões e conclusões ancoradas nos próprios saberes e fazeres da profissão professor.

Diversas experiências no estágio foram muito significativas, mas uma marcante foi quando trabalhei com meus alunos Arte coletiva. Como sabemos crianças com cinco anos tem certa dificuldade de trabalhar em grupo, compartilhar, principalmente usando o mesmo espaço. Em uma atividade, dividi a turma em dois grupos, com uma cartolina para cada mesa. Coloquei a música festa dos animais, do CD Criança Feliz, e expliquei de que forma íamos trabalhar. Falei da importância do grupo, da ajuda, compartilhar material e da atenção. No início, todos queriam puxar a cartolina para si, mas aos poucos fui conversando e os alunos perceberam que era possível usarem um espaço na cartolina para desenhar e do diálogo foram surgindo os desenhos de animais que a música falava. [...] os trabalhos ficaram lindos, então coloquei na parede em exposição e a cada pessoa que chegava na sala eles mostravam com orgulho sua arte. Mas o principal é que percebi que a partir daquele dia, os trabalhos em grupo começaram a ser mais organizados e diminuiu um pouco a competição com relação ao uso do material. Atingi meu objetivo que era construir a percepção deles da força que existe em compartilhar, que o aprendizado vai nascendo da interação, do diálogo e que dois é sempre mais e melhor que um. E também a importância da escuta, da atenção para diminuir a possibilidade de erro.

Às vezes, no período de estágio, considerando que é um processo que envolve também a questão da maturação, o futuro professor tem dificuldade de compreender a conjuntura e dinâmica que move seus processos formativos, o que,

de certa forma, lhe dificulta perceber e se envolver no movimento de ir e vir ao seu repertório de saberes. Entretanto, a estagiária 4 mostra essa capacidade de mobilização dos saberes.

É importante resgatar que a noção de saber docente refere-se, em sentido amplo, aos “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF, 2002, p.60). Trata-se, portanto, de características subjacentes à formação e ao trabalho, ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam nas práticas educativas para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais.

Assim, o movimento intitulado por Pimenta (2000) como processo de ação-reflexão-ação, retratado no relato da estagiária 4, contribui para que o professor se ancore em saberes que instrumentalizam as práticas educativas e impulsionam à melhoria das mesmas quando feito no sentido de refletir na ação, da ou sobre a ação e para a ação docente.

Para Vásquez (1977, p.247), o homem “[...] é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas situações”. Sendo assim, a prática transformadora da realidade constitui-se, necessariamente, constante atitude e prática reflexiva e inovadora. Sob esse enfoque, pode-se dizer que o professor, seja ele formador na IES ou professor em serviço em campo de atuação do Pedagogo, assim como o futuro professor, precisam criar e sentirem-se parceiros em novas situações de aprendizagem ou soluções para enfrentar os obstáculos dos processos formativos – formação inicial e continuada.

Para tanto, não se pode pensar e estruturar a dinâmica curricular sem, também, entender que é preciso boas condições de trabalho aos professores supervisores. Eles precisam ser ouvidos em suas problemáticas e atribuírem sugestões que qualificam os elementos que desencadeiam melhor atendimento à demanda de estágio.

Conforme a Professora B, constata-se:

As turmas de estágio são divididas em 10 alunos. Cada professor tem um grupo de 10, mas em função da demanda muito grande de alunos,

cada professor, então, às vezes assume duas turmas, em torno de 20 alunos. O estágio tem uma carga horária teórica e uma carga horária prática; a carga horária teórica é quando ocorrem as orientações [...] Geralmente são quatro horas semanais para visitação de todos os alunos em campo, o que   muito pouco considerando a carga horária e a demanda de alunos. [...] Não temos seguro, não recebemos gratifica o nem auxílio transporte para as visita es;   tudo por nossa conta e diluído nos nossos encargos [...].

Verifica-se que além da situa o tempo e distribui o do estágio na dinâmica curricular,   importante que a organiza o do número de alunos por professor seja repensada, assim como a maneira como são realizados os encaminhamentos de fomento as despesas que esses professores orientadores de estágio tem com rela o ao envolvimento, acompanhamento e supervisão em campo de estágio. As a es desenvolvidas pelo professor de estágio não são financiadas com diferencial de carga horária ou remunera o salarial, não são seguradas, nem regulamentadas segundo verificou-se.

Assim como as professoras orientadoras sinalizam a problemática quanto ao tempo e condi es para orienta o do estágio no curso de Pedagogia, 88,2% das estagiárias, também, apontam como indispensável a qualidade das orienta es e a constância no acompanhamento de estágio. Essas questões, entre outros aspectos, entravam a aproxima o entre IES e Escolas, principalmente para conseguir espaços   consecui o do estágio.

As estagiárias sinalizam:

Apesar de ter orientadores doutores o estágio tem problemas sérios, entre eles os horários escassos, tanto para atua o quanto para as reuniões e visita es que, aliás, nem acontecem na maioria das vezes. Por esses motivos e muitos outros o estágio não d  condi es para uma forma o significativa do pedagogo. (ESTAGIÁRIA 5)

No meu ponto de vista   urgente a necessidade de aumentar o período de observa o e o período de estágio [...] mais orienta es e pelo menos 3 visitas do professor orientador na sala de aula. (ESTAGIÁRIA 11)

A disponibilidade de horários por parte das orientadoras   muito restrita [...] Sugiro que seja possível o aluno escolher onde quer estagiar e não onde o orientador quer. (ESTAGIÁRIA 14)

[...] a minha sugestão   que seja focada a melhoria das orienta es de estágio, para que seja possível uma melhor e maior dedica o dos acadêmicos para esse momento tão importante. (ESTAGIÁRIA 15)

Nas falas das alunas verifica-se que as orienta es e a constância no acompanhamento de estágio   um ponto de grande preocupa o, uma vez que as

pesquisadas consideram que o número de orientações e as visitas, por parte do professor orientador, precisa aumentar e/ou acontecer.

Conforme a professora orientadora,

Atender 20 estagiárias durante um semestre requer um tempo institucional que na prática não é o adequado. É muita dedicação para auxiliar essas alunas a utilizarem os conhecimentos das disciplinas do curso. [...] acabamos sempre fazendo mais em termos de carga horária e nunca é suficiente. [...] elas chegam ao estágio com déficits teórico-práticos muito grandes e isso interfere no momento de estágio. Não quero dizer que elas devem estar prontas, não mesmo. Apenas, percebo que existem problemas durante o curso que precisam ser refletidos por todo o grupo de professores e coordenação. (PROFESSORA A)

Constata-se aí que a responsabilidade de relacionar teoria e prática nos processos formativos no curso está pesando nas mãos dos professores orientadores de estágio, como se essa questão fosse unicamente de responsabilidade desses professores.

Quando a orientadora sinaliza a sua preocupação com relação aos “déficits” das suas alunas, sinaliza o quanto essa situação interfere nos processos de orientação e como requerem que a orientação seja mais personalizada, demorada e específica. Talvez, devido à sobrecarga de orientações e da necessidade de retomada de seus saberes as estagiárias tenham tamanha preocupação com a quantidade de orientações e de acompanhamento mais freqüente no contexto do estágio por parte da orientadora.

Outra questão que a professora sinaliza, muito relevante, é o que está instituído de carga horária destinada à orientação e supervisão de estágio, o que efetivamente acontece e o que necessariamente deveria acontecer, precisando, então, que seja pensada e instituída nova cultura de organização, de articulação e implementação da supervisão de estágio.

É evidente o número insuficiente de professores lotados na Universidade e que os estágios acabam sendo conduzidos por professores substitutos, o que não garante que tenham relação e envolvimento mais próximo e efetivo com a Proposta do curso de Pedagogia. Mas, em contrapartida, ser professor concursado também não garante comprometimento, competência técnica e humana, bem como dedicação aos estágios e coerência com a PP do curso.

No Parecer CNE nº 28 (BRASIL, 2006a), no item II, verifica-se:

Tendo como objetivo, junto com a prática, como componente curricular, a relação e prática social tal expressam no Art. 1º, § 2º da LDB/96, bem como no Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, *sob a supervisão de um profissional experiente*, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (BRASIL, 2001c, p.10) (*o grifo é nosso*)

Também, em seu Art.8º, item III, consta que as atividades alusivas às disciplinas do curso, atividades complementares, de monitoria e de iniciação científica e de extensão deverão contar com a orientação de professor integrante do corpo docente da IES.

Ao referendar as falas das pesquisadas e a legislação vigente quanto à necessidade fundamental de assessoramento, orientação e acompanhamento sistemático por parte dos docentes da IES, destaca-se que é indispensável que as políticas públicas e institucionais para formação de professores sejam repensadas com o foco em normatizações mais específicas na e qualificação dos processos de orientação e acompanhamento do estagiário.

Esse enfoque se traduz em pensar e dar consecução as ações de estágio curricular; constitui-se uma verdadeira dicotomia presente no ideário<sup>37</sup> do estágio, que transita entre a necessidade de formar-se com qualidade e a capacidade de dar conta da formação de qualidade. Necessidade traduzida e normatizada pela legislação educacional, pelo paradigma educacional vigente e pelos principais pressupostos presentes e ausentes na formação de professores. Capacidade entendida pelas condições reais de se concretizar a tão necessária formação de qualidade de professores, sustentada pela relação teoria e prática. Daí a importância de condições de orientação de estágio, assim como de acompanhamento *in lócus* ao estagiário.

Porém, a qualidade das orientações em estágio, conforme Lima (2004a, p. 90) está justamente em:

- desenvolver procedimentos que permitam a organização e acompanhamento, avaliação e reorientação das atividades

---

<sup>37</sup> Ideário compreendido como a conjuntura do curso de Pedagogia a conjuntura do contexto da Escola de Educação Básica.

- realizadas pelos alunos nos cursos, sistematizando as ações necessárias ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- criar mecanismos que possibilitem aos professores-orientadores uma supervisão da ação docente do aluno na escola, visando à transformação qualitativa de sua prática pedagógica;
  - estabelecer uma relação direta entre o cotidiano da sala de aula e os temas de estudos definidos no currículo, visando ao desenvolvimento de competências a serem adquiridas pelos alunos ao longo dos cursos.

A qualidade da aprendizagem se faz presente nos saberes do aprendiz quando ele consegue relacioná-los ao contexto prático. A articulação da teoria com a prática é importante, necessária e constitui-se se houverem oportunidades de confronto e utilização no exercício da docência do repertório de saberes docentes. O professor precisa criar e efetivar mecanismos de orientação e supervisão que potencializem a transposição didática pelo estagiário.

O processo de ação-reflexão-ação pelo professor orientador e pelo estagiário tem que acontecer constantemente, oportunizando a ambos a reflexividade crítica das teorias e das práticas, do que está posto e do devir, da dimensão administrativa e da dimensão pedagógica, do que é discurso e do que efetivamente pode ser concretizado no contexto de ação docente.

Para tanto, Lima (2004a, p. 92-93) apresenta atribuições e desafios ao professor orientador de estágio:

- orientar os alunos nas suas atividades acadêmicas;
- sugerir atividades de complementação de estudos;
- replanejar atividades dos alunos em todos os níveis do ensino-aprendizagem;
- orientar a auto-avaliação dos alunos;
- estabelecer uma relação básica de confiança;
- estabelecer diálogo constante;
- estimular o professor-aluno a manifestar seus sentimentos e aptidões;
- detectar os problemas que estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem

Verifica-se que a ação do professor orientador, para além das atividades cotidianas e elementares de assessoramento e supervisão em estágio, deve estar permeada de confiança, parceria, intercâmbio entre sujeitos e instituições, contrapondo-se à idéia de aprendizagem – produto, mas sim como amplo processo de o estagiário constituir-se professor com auxílio das mediações pedagógicas do professor orientador de estágio.

Outra situação evidenciada, segundo as professoras orientadoras, diz respeito às expectativas das escolas e das estagiárias de que o assessoramento e acompanhamento nos estágios deveriam ocorrer constituídos por professores formadores que tenham atitudes de supervisão sob o enfoque tecnicista, ou seja, ir lá, na escola, para verificar se as estagiárias estão cumprindo, se estão fazendo, se estão de acordo, como alguém que vai constatar, aprovar ou reprovar as ações desenvolvidas pelo acadêmico. Tais expectativas correspondem à idéia de que os professores regentes na escola aguardem os orientadores de estágio com muita frequência junto a essas instituições e que, esses orientadores, necessitam observar cada atividade desenvolvida pelo estagiário, considerando, portanto, que esse é o centro do processo que mobiliza a [re]construção de saberes e fazeres em estágio.

Claro que existe, na relação IES e escola, a necessidade de corresponder as expectativas dos envolvidos nos processos de estágio, mas existem, também, muitos espaços contraditórios, visto que cada ideário é movido por significados, representações e pressupostos que mobilizados criam condições ou não de inserção e interatuação no contexto.

Apesar de o estágio possuir regulamento próprio no curso de Pedagogia em estudo, ele acaba engessado em questões essenciais porque requer que seja pensado, não somente sob aspectos pedagógicos, mas, também, articulado institucionalmente sob o viés administrativo e financeiro. Essa situação é retratada quando as professoras formadoras destacam o não provimento de recursos humanos e financeiros suficientes para dar mobilidade às atividades de estágio (professores orientadores concursados, desenvolvimento de material didático, realização de visitas frequentes, seguro, entre outros aspectos), além da íntima relação em processo de co-responsabilidade e compartilhamento na IES, no Centro de Educação e nos diferentes Departamentos que integram a sua estrutura organizacional, na Coordenação do Curso e junto aos próprios docentes que integram o curso de Pedagogia.

Nesta perspectiva, entende-se que a consecução da realização das orientações e o acompanhamento sistemático das estagiárias no campo de estágio repercute na qualidade para os processos formativos do pedagogo, tendo como pressuposto que antes, durante e depois do estágio é preciso que aconteçam vários

encontros para que sejam feitas atividades conjuntas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das práticas educativas alusivas ao curso de Pedagogia.

Defende-se que o professor formador precisa realizar encaminhamentos pontuais e freqüentes, junto ao aluno estagiário e contextos de estágio, para que se estabeleça um processo reflexivo, [re]construtivo e, sobretudo, de protagonismo docente e discente.

#### **6.4 INTERDEPENDÊNCIA INSTITUCIONAL**

A universidade e a escola, historicamente, encontram-se em posições antagônicas. Essa realidade é resultante de pesquisas desenvolvidas no contexto da educação básica e que, em diferenciados formatos e registros, demonstram que ainda não existe a devida articulação e parceria entre a Universidade e a escola.

A tríade base da universidade “ensino, pesquisa e extensão” requer que sejam feitos esforços mais pontuais e coletivos para consolidar a aproximação e o envolvimento da educação superior e da educação básica em projetos em potencial para ambas as realidades. Isso requer o entendimento de que a universidade tem, sim, a função de produzir conhecimento, um conhecimento comprometido com a transformação social.

Para Belloni (1992) o saber produzido pela universidade deve estar

[...] ao mesmo tempo voltado para o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura, e voltado também para o encaminhamento da solução dos problemas atuais e prementes dos grupos sociais majoritários. Isto é, de um lado, o compromisso com a humanidade como um todo, sem restrição temporal ou espacial; de outro lado, o compromisso é com questões imediatas, com situações específicas. De um lado, um compromisso com o futuro, no qual o presente e o passado são apenas instrumentos propulsores por sua efetivação. De outro, um compromisso com o presente, a partir do qual o futuro será engendrado. (p. 73-74)

Então, a universidade, para além de estar focada na formação em nível de graduação e pós-graduação, necessita produzir conhecimentos utilizando-se, sobretudo, de procedimentos de pesquisa, mas, também, significá-los no contexto social. Para isso, são importantes as relações e aproximações que se fizerem com

os diferentes segmentos e instituições da sociedade, no sentido de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O estágio, como processo formativo dos cursos de graduação em especial, por sua vez, necessita repensar suas metodologias de abordagem e inserção, as quais superem a função utilitarista da escola. Nessa perspectiva, [re]significar com os envolvidos (gestores, professores e alunos) a concepção de estágio, concepção de universidade e de escola, sua importância na conjuntura da educação no Brasil, quais potencialidades institucionais, quais parcerias concretizar e ampliar. O estágio precisa, sim, avançar da dimensão da racionalidade técnica, em que o estagiário constata a realidade, faz um planejamento, realiza algumas atividades práticas, faz seu relatório, entrega uma cópia à escola (quando entrega) e relata suas experiências em seminário.

Esse é o retrato do estágio para a maioria das escolas e Universidades. Infere-se isso, também, devido à experiência como gestora de escola pública, assim como gestora junto a Secretaria de Município da Educação e, atualmente, na coordenação do curso de Pedagogia. Essa compreensão é oriunda dos estudos e vivências profissionais de mais de vinte anos de magistério público no contexto da educação básica e de quase uma década na educação superior.

Mas, é importante destacar que esse retrato da realidade não atribui culpa ou culpados; não se faz presente de maneira unilateral ou vertical. Se a universidade tem a visão utilitária da escola como espaço para o estágio, a escola, também, abre seus espaços para que tais atividades se concretizem. Então, nesta dinâmica, ambas instituições, passivas, constataam as situações em evidência, porém, ainda não tem conseguido se mobilizar para discutir, [re]definir prioridades e estratégias de ação para minimizar os problemas, consolidar e qualificar as práticas de formação docente.

Por exemplo, a dificuldade que o professor que atua na educação básica tem para conseguir horários disponíveis para participar de cursos, palestras eventos educacionais na área de atuação é um fator interveniente neste distanciamento entre universidade e escola. Outra questão pontual se refere aos poucos espaços de reflexão e planejamento instituídos nos contextos escolares, o que, de certa forma,

interfere no pouco conhecimento e participação pelos docentes nas atividades curriculares e/ou extracurriculares propostas pela universidade; acabam, de certo modo, alienados da conjuntura das políticas públicas para a educação básica e superior.

Quanto ao estágio, ficam registradas atitudes dos docentes ancoradas ainda no paradigma da racionalidade técnica, pelas falas de alunas estagiárias:

[...] é difícil desenvolver atividades diferenciadas no estágio. Os professores acabam determinando o que querem que a gente realize no tempo em que estamos na escola. [...] Ficamos, muitas vezes, ilhados, num emaranhado de boas idéias, mas que entram em conflito com as atividades livrescas que são realizadas na escola. (ESTAGIÁRIA 4)

Uma das experiências que sempre me lembrarei, e que considero um dos maiores desafios que encontrei em estágio, foi quando tive que conversar francamente com a professora da turma sobre a necessidade de eu ter espaço para a criação dos meus planos de aula [...]. Fiz isso porque senão acabaria apenas executando tarefas sem a oportunidade de ousar e trazer coisas diferentes para a turma do 3º ano [...]. Depois disso foi legal, ela até gostou de muitas das minhas idéias. (ESTAGIÁRIA 10)

Assim, a articulação da universidade com a escola pode se potencializada por processos de democratização do conhecimento, em que ambas precisam, efetivamente, refletir sobre sua conjuntura, seus limites, suas possibilidades e seu compromisso social.

O estágio, como um dos pilares de articulação teórico-prática do currículo do curso de Pedagogia, tem potencial para contribuir para desocultar as problemáticas que envolvem ambas as instituições, no sentido de buscar alternativas e respostas às situações enfrentadas e, ao mesmo tempo, auxiliar na proposição e consecução de ações de qualificação e aproximação na produção do conhecimento. Um dos maiores desafios é conseguir auxiliar a escola a adotar postura investigativa e inovadora, para isso é preciso que os docentes adotem postura de pesquisadores do cotidiano escolar.

Conforme a Professora B,

[...] a aproximação escola e universidade é uma dificuldade que precisa ser superada, principalmente quando se trata de pensar juntas o que é e quais são as contribuições do estágio tanto para o estagiário quanto para a escola. Não podemos pensar que essa aproximação é só ir lá na escola, ocupar o espaço e cumprir a carga horária, elaborar o seu relatório e no semestre que vem as portas estarem abertas para mais outros alunos e ponto final. Eu acho que é muito mais que isso quando se fala em parceria,

é aproximar essas instituições com a finalidade de aprendizagem e crescimento para ambas. A aproximação entre escola e universidade é um dos indicadores para qualificar. Mas, se a gente pudesse aproximar mais, aí teríamos uma ponte onde as demais dificuldades, os desafios, eles seriam muito melhor enfrentados, porque aí nós teríamos maior integração, maior coletividade onde as pessoas discutem juntas e estão preocupadas [...].

A Professora defende a necessidade de qualificar a parceria e o diálogo acerca do papel da instituição formadora e a instituição campo de estágio, assim como clarificar quais são as reais concepções e contribuições do estágio à formação dos futuros professores e professores em serviço. Os problemas evidenciados nos contextos de estágio poderiam, sob o enfoque da referida professora orientadora, ser discutidos em sua real abrangência, assim como definidas estratégias de ação para integrar e focar ambas as instituições parceiras. A Professora B continua sua fala destacando que,

É importante discutir o que é estágio. Na verdade os alunos, os professores da universidade e os professores da Educação básica, precisam discutir o que é estágio. Me parece que, ainda, estão muito distantes a Universidade e a escola, sendo que elas poderiam muito mais se aproximar para discutir o que é estágio, qual é o papel do estágio, quais são as contribuições da escola e da universidade, quem é o nosso estagiário, qual é o papel do estagiário, qual é papel da professora regente dentro da escola.

Na maioria dos cursos de graduação, o que dificulta a aproximação, a reflexão e as devidas parcerias, entre as instituições envolvidas com o estágio, é a comunicação falha, o pouco conhecimento e o entendimento dos pressupostos contidos nas Propostas Pedagógicas dessas instituições. Esses fatores, entre outros, efetivamente, interferem na não compreensão dos devidos papéis dos sujeitos envolvidos nos processos formativos.

Não é possível fragmentar conhecimento produzido pela universidade e o conhecimento que a escola coloca em prática. São importantes as múltiplas tensões existentes entre as teorias pedagógicas e o contexto real. Nesse sentido, ambos os contextos, da educação básica e da educação superior, são complementares e, certamente, em sua co-existência são co-responsáveis na construção cotidiana da práxis.

Defende-se que sejam rompidas barreiras invisíveis e, certamente, transponíveis entre instituições escolares, instituições não-escolares e universidade. Nesta lógica, o estágio, pelo processo de dialogicidade e qualidade das atividades desenvolvidas, pode se constituir efetivamente em via de mão dupla entre os

respectivos campos de formação e atuação do pedagogo. Essa via de mão dupla está relacionada:

- a práticas de diálogo cotidiano entre as instituições;
- a consolidação do planejamento conjunto;
- ao fortalecimento de parceria no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- a concretização de espaços compartilhados de [re]construção do conhecimento;
- a compreensão de que ambas as instituições precisam se colocar em situação de devir, interdependência e co-responsabilidade institucional nos processos formativos dos futuros professores e dos professores em serviço.

A Professora A aponta a aproximação universidade e instituições de educação básica como sendo um fator determinante para a qualidade dos processos formativos do pedagogo, principalmente, porque sensibiliza o futuro professor ao conhecimento real do contexto de atuação, bem como aos desafios da profissão docente:

O conhecimento da realidade das instituições de educação básica na educação infantil, no ensino fundamental e nas modalidades de EJA e educação especial é indispensável para que o futuro pedagogo tenha uma formação sólida. [...] No campo de estágio surge o enfrentamento de desafios e dilemas da profissão, o que penso contribuir para que o estagiário tenha uma visão real e concreta do que vem pela frente para esses estagiários. (PROFESSORA A)

O trânsito de ir e vir dos sujeitos envolvidos com o estágio oportuniza a [re]construção da teoria e a prática, em íntima [re]significação pelos professores em serviço dos saberes oriundos da formação inicial, assim como contribui para que os futuros professores possam estar se aproximando e se sensibilizando cada vez mais aos contextos de atuação profissional.

Ao se constituir via de mão dupla entre universidade e campo de atuação docente, o estágio potencializa a construção da práxis. Esse processo interfere diretamente na profissionalidade docente, seja dos professores em serviço, seja dos professores formadores ou, até mesmo, dos futuros professores.

Gauthier (1998) se refere à profissionalidade docente, considerando nesse contexto: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. Nas duas primeiras categorias encontra-se a falta de sistematização do saber próprio do docente, o que, de certa forma, reduz a complexidade da atividade docente e a reflexão que é presente na prática docente. A última categoria se destaca pela abrangência de vários saberes os quais são mobilizados pelo professor e sua prática. Portanto, no estágio, o ofício de professor se constrói pela capacidade de o estagiário [re]construir e relacionar seus saberes e significá-los no contexto da profissão docente.

Para a estagiária 8 é

[..] importante a aproximação IES e escola, principalmente porque os professores universitários e estagiários se aproximam com seus projetos de ensino, pesquisa e extensão e, de certa forma, acabam participando do ambiente escolar, intervindo e conhecendo a comunidade. O trabalho nas escolas poderia começar desde o início do curso, preparando o acadêmico (a) para atuar na escola onde será seu estágio final. Todos sairiam ganhando, os acadêmicos (as) em conviver com a mesma escola desde o início da graduação, construindo suas relações com a comunidade escolar e ao mesmo tempo elaborando e reelaborando suas concepções em relação a sua prática pedagógica. Essa questão, talvez, contribuisse mais para as parcerias escola e universidade. Sem dúvida, o curso de pedagogia teria grandes ganhos, no sentido de que os acadêmicos (as) em estágio final teriam um aporte teórico-metodológico melhor estruturado.

A aluna atribui importância à articulação entre o campo da formação inicial (universidade) e o campo de atuação profissional (escola), a partir de uma visão contextualizada e reflexiva da profissão docente em suas múltiplas dimensões, incluindo-se nesse universo os projetos de ensino, pesquisa e extensão. Visão essa que exige uma concepção orgânica no estabelecimento de conexões e interações entre as partes e as totalidades, entre a teoria e a prática, entre o tempo e o envolvimento, entre professores da universidade e os professores das instituições escolares / não escolares.

Como sinaliza a estagiária, essa relação se tornaria mais significativa se for concretizada de maneira gradual, ao longo do curso, potencializando diferentes estratégias formativas para sensibilizar o aluno quanto ao campo de atuação do pedagogo, assim como quais as práticas e teorias co-relacionadas a esse campo. Isso auxiliará o futuro pedagogo a compreender melhor a sua formação e, certamente, sua atuação multifacetada.

Silva (2008, p. 125) questiona: “qual o espaço de realização do estágio?”  
Nesse sentido, responde que

[...] são muitos. Não é apenas a sala de aula, escolhida para a atividade por cada estagiário/a, da escola-campo de estágio; muito menos a sala de aula de encontros permanentes, realizados entre estagiários, estagiárias e a orientadores/as. Assim, a escola para além da sala de aula, a universidade, a comunidade são os espaços de realização e de construção dessas atividades.

Considerando a multiplicidade de espaços para inserção em estágio, é importante que sejam [re]definidas e consolidadas parcerias institucionais que potencializem aos estagiários a imersão no contexto da profissão docente e possam efetivar ações de compreensão e articulação teórico-prática; além disso, focalizar aspectos inerentes à ação docente em sua totalidade. Para tanto, é indispensável que tanto universidade quanto espaço escolar ou não-escolar, para além de se aproximarem, possam estabelecer um amplo e sólido processo de interlocução mediados pela ação-reflexão-ação, em que ambos os contextos tem seus ganhos e, especialmente, os futuros professores.

Partindo do pressuposto que,

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 43),

pontua-se que cabe ao estágio contribuir para que o futuro professor possa conhecer e compreender os pressupostos e a dinâmica das instituições parceiras, no sentido de sensibilizar-se e posicionar-se frente aos elementos que compõem a sua atuação frente as diferenciadas facetas da profissão.

Isto será possível se nos cursos de formação de professores forem estabelecidas inter-relações significativas entre as disciplinas do curso, tanto as convencionadas como práticas ou como teóricas, pois, eminentemente, são indissociáveis, assim como os estágios estejam bem articulados a essa lógica. Porém, esta lógica não pode estar desvinculada dos respectivos campos de atuação docente e seus desafios cotidianos.

Nessa conjuntura, todas as disciplinas, incluindo-se aí os estágios do curso de Pedagogia, necessitam compreender a cultura organizacional das instituições pertencentes aos variados campos de atuação pedagogo (escolas, empresas, ONGs, hospitais, espaços sociais, entre outros), percebendo-as em sua dinamicidade, pluralidade de pressupostos e práticas, em seus pontos fortes e fragilidades, em seu projeto político-pedagógico, em sua trajetória histórica, entre outras questões que fazem parte do ofício de ser professor.

Para Silva (2008, p. 98),

[...] a formação precisa propiciar ao futuro docente o fortalecimento do vínculo entre os diferentes saberes (disciplinas curriculares, pedagógicos, experienciais, da cultura e do mundo vivido na prática social) e a realidade mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações. Nessa perspectiva, a Prática Pedagógica e o Estágio Curricular deverão permear experiências de sala de aula, da escola na sua complexidade, no próprio sistema educacional e em outros espaços educativos, constituindo-se como espaço social de construção de conhecimentos.

Sob esse enfoque, o estágio, como via de mão dupla entre universidade e instituição escolar e não-escolar, contribui para o entrelaçamento das muitas representações e decodificações da realidade de atuação docente com os diversos saberes que constituem o repertório do futuro professor. Os espaços de estágio, na perspectiva da indissociabilidade teoria e prática, se consolidam espaços de construção da práxis, justamente, porque se sustentam em movimento de captação de informações, análise das mesmas, tomada de decisões e intervenção pedagógica e, portanto, [re]significação de saberes e fazeres. Isso é qualidade!

Silva (2008. p. 99) complementa essa compreensão quando diz que o estágio nesse movimento: “Situa-se como um processo de investigação/explicação de uma determinada realidade educacional e pedagógica, quer seja em espaços educativos formais ou não formais [...]”.

A professora C se refere a esta questão quando diz:

O estágio é um verdadeiro elo de ligação e de responsabilidade entre atores sociais e níveis de ensino, uma vez que é prática contextualizada e histórica, e permite conhecer e intervir na Universidade quanto na escola. Seria muito bom se todos conseguíssemos nos aproximar deste entendimento!

Na concepção da professora orientadora, o estágio como via de mão dupla potencializa o exercício de ir e vir ao repertório de saberes, sensibilizando o futuro professor aos contextos de atuação docente. Também, a supervisora defende a responsabilidade da universidade e da escola como espaços de [re]construção de saberes tanto do professor quanto do aluno.

Para a professora, o estágio sendo assumido por todos os sujeitos e instituições envolvidas nos processos formativos dos futuros pedagogos tem uma conotação diferenciada e, certamente, avança do entendimento de momento de desenvolver atividades práticas no curso. Avança, portanto, para um modelo de profissional fundamentado na relação de parceria, na compreensão do contexto ocupacional em seus fatores que o determinam, bem como na inter-relação e compreensão das habilidades e competências necessárias ao exercício profissional, oriundas e ancoradas nos saberes necessários ao exercício profissional.

Considero que a escola está sedenta de novidades, de parcerias, de recursos humanos e de recursos materiais [...]. Acaba acolhendo nós estagiárias com a expectativa de que possamos trazer novidades e, também, auxiliar no desenvolvimento de atividades diárias [...] os professores se tornam novos amigos e companheiros, nos auxiliam no planejamento e, também, apostam na nossa vitória profissional [...]  
(ESTAGIÁRIA 3)

Fica pontual as boas relações interpessoais e as parcerias estabelecidas pela estagiária no âmbito escolar. O significado que ela atribui aos ganhos das experiências em estágio representa a magnitude desse processo quanto à sensibilização do que é ser professor. De nada adianta o futuro professor ter um vasto repertório de saberes se não consegue atribuir juízo de valor as situações vividas no cotidiano da profissão docente.

Na conjuntura das contribuições do estágio, no que tange as experiências vivenciadas no contexto da educação básica, as estagiárias sinalizam que a aproximação universidade e escola potencializa, especialmente:

- o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, envolvendo a compreensão de como aproximar diferentes áreas do conhecimento;
- o envolvimento em monitoria e o auxílio aos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;

- a realização de atividades de correção dos cadernos e trabalhos dos alunos;
- a elaboração e digitação de testes, provas entre outros materiais didático-pedagógicos;
- o acompanhamento e o assessoramento de atividades de leitura e interpretação de textos, bem como construção de histórias matemáticas;
- a construção de material didático-pedagógico, especialmente material lúdico;
- a realização de apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem;
- o desenvolvimento de projetos de ensino e de pesquisa tendo por base conteúdos, unidades temáticas ou temas geradores;
- a participação em reuniões pedagógicas e de planejamento;
- a participação em conselhos de classe, reuniões, assembléias de pais e entrega de boletins;
- o desenvolvimento de projetos, tais como: leitura, educação ambiental, educação para o trânsito, aproximação escola e família;
- a participação em encontros de formação continuada na escola;
- a participação em processos de avaliação institucional e encontros de estudo do projeto pedagógico da escola.

De maneira geral, as estagiárias elencaram que durante o estágio foi possível:

- aprender a fazer planos de aula, compreendendo a diferença entre os diferentes planos e a relação com o planejamento;
- compreender melhor o porquê da agressividade infantil;

- explorar *in lócus* a gestão da sala de aula;
- vivenciar diferentes facetas das relações interpessoais;
- aproximar os recursos didático-pedagógicos dos conteúdos e objetivos propostos para cada aula;
- vivenciar diferentes maneiras de avaliar os alunos;
- dialogar com pais, professores, gestores, alunos e funcionários entendendo-os em suas diferenças, mas parceiros e integrantes da comunidade escolar;
- compreender as muitas outras facetas do exercício da docência que não estão pressupostas nas teorias da universidade.

Os professores não devem ser mobilizados apenas na dimensão pedagógica, mas precisam, também, produzir e articular os diferentes saberes. Nas palavras de Gómez (1997) fica evidente essa idéia, pois:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamentos mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p.103).

Percebe-se que nos diversos espaços de estágio, nos quais os futuros professores transitam, é o momento em que acontecem as trocas de experiências e de saberes que poderão contribuir relevantemente no processo de [re]significação da profissão. Considera-se, portanto, que a universidade, bem como os contextos escolares e não-escolares, necessitam propiciar espaços para a reflexão conjunta, de maneira que os docentes e os futuros docentes possam produzir novas idéias e estratégias de trabalho.

Schön (2000) compara o professor a um artista, quando ele coloca que o professor é capaz de refletir, tomar decisões e criar durante a ação, assim como um artista faz no exercício da sua profissão. Logo, na ótica do autor, o professor reflexivo se traduz naquele profissional com condições de enfrentamento das problemáticas complexas que se apresentam no cotidiano da profissão, bem como á

capaz de utilizar o seu repertório de saberes para buscar solucionar situações incertas e desconhecidas e, sendo assim, transformar as rotinas criando novas estratégias.

O estágio, nesta realidade, conforme sinalizaram as estagiárias, lhes potencializa eminentemente condições de ir além dos conteúdos e teorias e práticas da academia, uma vez que as sensibilizou para a cotidianidade da escola em seus problemas e potencialidades, desafiando-as a adotarem posturas criativas e inovadoras. Essa realidade, também, se faz presente na fala da Estagiária 17:

A partir do momento em que entrei em campo de atuação profissional, ou seja, me inseri na escola, passei a relacionar com os professores e gestores sempre com a postura de aprendiz. Me desafiei e me senti desafiada. Foi muito difícil no início, mas fui me sentindo bem acolhida e aos poucos fui avançando e conquistando firmeza no meu planejamento e nas atividades que eu desenvolvia em aula. Nesse percurso compreendi principalmente que a organização da escola é diferente da organização da universidade, que o planejamento de ensino é indispensável para as minhas ações de professora, que meus alunos são pessoas que tem muitas histórias de vida e cada um tem seus sonhos e problemas, que muitas vezes não temos recursos suficientes para colocar em prática o que planejamos ou que gostaríamos de realizar [...].

A futura pedagoga demonstra sua aprendizagem concreta e significativa. Aprendizado que subentende olhar para além das atividades cotidianas de sala de aula, para além das questões teóricas, para além dos processos mecânicos e instrumentais da profissão. Os ganhos, pela concretização e consolidação de parcerias institucionais, são potencializados pela construção da práxis, ou seja, a reflexão de si e do outro, o olhar crítico para o espaço e para a cultura organizacional da universidade e da escola, a compreensão de que as pessoas se desenvolvem nas dimensões pessoal e profissional, que não existe apenas um ponto de vista, que os alunos precisam ser respeitados em suas diferenças e perspectivas de vida.

A articulação e interlocução dos saberes e fazeres da profissão docente é maior quando, no contexto de atuação profissional, o futuro professor se sensibiliza, se abre para outras questões que, certamente, as teorias por mais complexas que sejam, não conseguem abarcar em sua totalidade. E isso é estágio, e isso é práxis, e isso é aprendizagem do que é ser professor. É viver, nem que seja por um curto momento, mas viver intensamente, e dessa experiência retirar a essência que

certamente irá mobilizar o repertório de saberes docentes que se [re]constrói e se [re]significa cotidianamente.

Os saberes docentes, segundo Gauthier (1998), constituem-se em um processo contínuo e progressivo de construção, onde existe um começo, muitas vezes difícil de delimitar. Porém, o professor utiliza os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida acadêmica juntamente com os saberes da experiência e elabora novos conceitos, novas formas de educar, que sempre serão renovadas, mas nem todas modificadas completamente.

Isaia e Bolsan (2008, p. 515) defendem que,

[...] para a construção da aprendizagem docente precisamos colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, tornando possível pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para que das mesmas. Assim, a aprendizagem de ser professor implica em uma prática reflexiva, que é componente inerente ao conhecimento compartilhado e ao conhecimento pedagógico compartilhado, ambos decorrentes de uma rede de relações interpessoais e interdiscursivas.

O professor possui saberes, oriundos de sua prática, de sua construção intelectual e de sua história de vida. Os alunos em formação inicial, também produzem e constroem seus saberes pessoais e profissionais. Enquanto formação inicial, são saberes que se aplicam e se modificam ao longo do curso, ao longo das práticas de ensino e estágios, entre outros processos formativos que vivenciam. Porém, o futuro professor precisa reconhecer as singularidades da profissão, saber conviver com as incertezas e com os conflitos, no sentido de buscar novas compreensões para a sua prática docente. Esse processo de reflexão da ação, na ação e para a ação se consolida se forem efetivadas práticas de compartilhamento do conhecimento pedagógico.

É justamente na aproximação e na concretude das parcerias entre o estagiário, o professor formador e o professor em serviço no campo de estágio que acontecem as trocas de experiência, o planejamento conjunto, as reflexões e aproximações teórico-práticas, as dicas profissionais, o aprofundamento de referenciais, o despertar para situações da profissão antes não reconhecidas, entre outros aspectos.

O processo de compartilhamento entre docentes e discentes, requer protagonismo, reflexão, [re]construção cotidiana e, sobretudo, confiança, em que o movimento contínuo entre o fazer e o compreender, que se estabelece na prática pedagógica, marca a possibilidade de aproximação simultânea entre a reflexão sobre a ação e na ação.

Há a necessidade de ampliar a abrangência do campo de compreensão do estágio, para além do espaço tradicional da sala de aula, muito pensada e estudada nos cursos de formação de professores. Essa questão envolve, considerando a necessária formação multifacetada do pedagogo, outras conexões entre universidade e campos de atuação do professor, com focos específicos na formação pedagógica, na formação para a pesquisa, na formação para atuação em gestão educacional, assessorias, consultorias, entre outras possibilidades.

Parte-se do pressuposto definido e promulgado pelas DCNs da Pedagogia (BRASIL, 2006), já que a formação desse profissional tem que dar conta de muitas facetas, o que amplia o campo de estágio e envolve outros lugares o que, certamente, requer a superação de uma organização curricular fragmentada, prescritiva e hierarquizada, tanto sob o enfoque epistemológico, quanto sob o enfoque das relações apreendidas e produzidas entre o campo da formação acadêmica (IES) e o campo de formação e atuação profissional (IES, escolas, Ongs, empresas, hospitais, entre outros).

É uma preocupação pertinente, pois tanto nós professoras, quanto as alunas, percebemos que a atuação do pedagogo com as Diretrizes é bem maior. As alunas vem numa caminhada em que percebem que a atuação do pedagogo toma uma amplitude maior. Mas, na verdade, o que nós temos aqui acaba direcionando mesmo para os anos iniciais e para a educação infantil e se tem uma proposta também na EJA, mais em função dos próprios professores orientar, em função de um grupo pequeno. Nós mesmos acabamos canalizando para a inserção nos anos iniciais e na educação infantil, mas eu percebo como algo produtivo quando os acadêmicos visualizam que o seu campo de atuação toma uma dimensão maior. (PROFESSORA B)

Essas questões, entre outras, precisam ser consideradas pela dinâmica curricular do curso, uma vez que o estágio requer ser enriquecido com as situações vividas no cotidiano de cada instituição e nos processos educativos vivenciados e intermediados lá, na perspectiva de colocar o aluno do curso de Pedagogia em contato imediato com situações que envolvem a futura profissão; situações que o

leve a compreender e se lançar aos desafios e às práticas educacionais nas diversas facetas do ser professor.

No caso da instituição escolar, um exemplo disso é o desafio de repensar o “status” da escola como reprodutora das relações sociais e do conhecimento. No contexto atual, considerando as políticas públicas para a educação básica, o estagiário precisa assumir-se politicamente e, fazendo isso, tem a possibilidade de veicular e fortalecer os mecanismos de gestão democrática no ideário escolar.

Na mesma linha de pensamento da professora orientadora de estágio, outras pesquisadas refletem sobre a melhoria do processo de comunicação entre a universidade e as escolas. Dizem que é importante a parceria entre universidade e escola, porém, vão além quando colocam que essa parceria, inicialmente, requer se concretizar pela abertura de espaços da instituição escolar à realização do estágio, bem como minimizar fragilidades do tempo do estágio em campo. Assim coloca a pesquisada:

Existe certa resistência de algumas escolas com relação a receber o estagiário e a dificuldade de comunicação entre a Universidade e as Escolas. Já ocorreu de alunos que foram fazer as observações e que estava tudo certo para a realização do estágio e ele é notificado no início do semestre de que a escola aceitou outro estagiário e com isso dificulta todo o trabalho desse acadêmico que já vinha acompanhando toda a turma, realizando esta proposta de estágio e tem que buscar outro campo de estágio. Eu acredito que essa é uma das maiores dificuldades; é realmente a comunicação com as escolas. Nós temos tentado já há algum tempo organizar um banco de dados onde nós tenhamos quais são as escolas que tem interesse em receber os nossos estagiários para podermos procurar também a partir daí constituir projetos conjuntos nessas escolas, desde projetos em geral que os nossos colegas da universidade estejam participando, também projetos que venham a se constituir a partir da inserção desses alunos. (COORDENADORA DO CURSO)

Destaca-se a constatação e a preocupação da Coordenadora do curso com a falta de espaço suficiente, nas redes de ensino, às estagiárias, para a consecução de seus processos formativos, assim como o que pontua como estratégias do curso para resolver esta problemática.

A Professora B apresenta idéias que poderão ser aprofundadas e, talvez, desencadearem alternativas e estratégias para melhor aproximar e firmar parcerias entre escola e universidade:

[...] na aproximação das instituições de educação básica é importante trazer representantes dessas instituições para conversar sobre o estágio: o que dizem sobre o estágio e o que contribuem para melhorar o estágio. Me parece que seria importante um espaço para estabelecer uma aproximação e diálogo com o contexto que o estágio acontece, para aproximar a escola da universidade. Na verdade, esses três, a universidade, os alunos e os professores da educação básica, pensando o estágio. Por mais que nos momentos de supervisão nas escolas a gente consiga conversar, mas fica muito num momento isolado e não se traz isso para o coletivo.

Crê-se que as instituições parceiras conseguem visualizar a qualidade dos processos formativos do curso de Pedagogia, justamente pela aproximação que tem junto ao estagiário. Então, pela qualidade ou não das atividades desenvolvidas pelos estagiários, pelos seus relatos, entre outros aspectos, as escolas entram na dinâmica e na cultura organizacional do curso de Pedagogia, assumindo o posicionamento que lhes convém ao momento.

Alguns motivos, talvez, mobilizem dificuldade de encontrar parcerias em campo de estágio. Sob o foco do campo de estágio, nesse caso das instituições escolares, sabe-se que não se pode apenas receber o estagiário e se tornar o único responsável pelos seus processos formativos. Por isso, entre outras constatações, cabe, talvez, que seja feita uma pesquisa institucional no curso em questão para que efetivamente sejam desvelados entre os envolvidos (alunos, professores, orientadores de estágio, instituições parcerias) o que está desencadeando essa não recepção, ou melhor, essa pouca abertura aos estagiários do curso de Pedagogia.

Sabe-se que no município de Santa Maria existem outras IES as quais precisam do campo de estágio. Talvez, esse motivo seja relevante para encurtar os espaços aos estagiários, sejam eles da UFSM ou de outras IES.

Outra questão, muito significativa para a formação do professor, é que as escolas tem a compreensão de formação inicial equivocada, em que os estagiários devem chegar em campo de estágio “prontos” para o exercício da docência. A construção pessoal e profissional sempre está em processo, e é esse sentimento de incompletude é que dá “fôlego” para o professor em serviço e o futuro professor direcionar suas atitudes, no sentido de estar sempre com novas perspectivas, metas e projeções que mantêm o desejo de viver, de ser melhor, mais fortalecido e experiente no que se propõe a fazer.

Sendo assim, o estágio, na formação inicial, necessita constituir-se uma possibilidade de inserção, de imersão e diálogo teórico-prático. Um diálogo consigo e com as próprias opções e posturas; um diálogo com o contexto, suas expectativas e possibilidades; um diálogo com outros estagiários e suas experiências; um diálogo com outros professores, seus saberes e fazeres; um diálogo entre universidade e escola.

Para Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 209),

Ensinar e aprender, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda.

Portanto, teoria e prática possuem suas especificidades quando estão relacionadas à formação do professor, principalmente quando estão imbricadas na conjuntura das parcerias institucionais entre universidade e escola. É nas intermediações do processo educativo, seja como professor formador ou futuro professor, que ocorre a mediação entre elas (teoria e prática – escola e universidade), considerando que quando se está atuando, recorre-se ao que foi estudado ou vivenciado para saber como agir.

O professor possui um conhecimento específico que não seria construído tão qualificadamente somente com a teoria ou somente com a prática. Esse conhecimento requer que teoria e prática dialoguem entre si e, para tanto, universidade e instituições escolares e não escolares precisam, também, dialogar, se aproximar, estabelecer efetivas parcerias, refletir e produzir conhecimento.

Não se pode reduzir uma atividade tão complexa como a docência apenas em estratégias formativas de reflexão teórica da prática, ou de concretização de atividades práticas fundadas em si mesmas, sem um processo reflexivo e fundamentado teoricamente. É imprescindível, portanto, que a construção da práxis se constitua elemento norteador nos múltiplos espaços envolvidos na formação de professores.

## 6.5 INTERLOCUÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Essa dimensão se refere a postura político-pedagógica de estar produzindo reflexivamente o questionamento [re]construtivo nos e dos contextos de atuação e formação docente por meio da interlocução ensino, pesquisa e extensão.

A concepção de estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio requer outra relação com o campo de trabalho, que desafia tanto o professor formador, o futuro professor como o professor em serviço a adotarem uma nova postura pela problematização e teorização da realidade.

O estágio curricular integrado as disciplinas do curso, desde o início, e tendo a pesquisa como meio de diagnosticar e refletir sobre as práticas docentes utilizadas nos processos de ensino poderá desenvolver no futuro pedagogo habilidades e competências relativas à coleta e análise de dados, à identificação de quais teorias são e/ou poderão balizar a sua formação e atuação profissional. Por meio destes elementos, entre outros, os futuros professores poderão desenvolver projetos embasados em conceitos teóricos, porém, contextualizados e instrumentalizados a partir das necessidades identificadas nas situações práticas da profissão.

De acordo com Cunha (2003), na década de 60 o estágio esteve focado na trilogia do ver, julgar e agir; na década de 70 priorizou a utilização de conhecimentos teóricos; nos anos 80 o envolvimento com a prática e a denúncia foi o eixo norteador; nos anos 90 buscou melhorar o ensino. Atualmente, o estágio se ancora na tendência de estar mobilizado e de mobilizar a relação ensino e pesquisa, em que os processos investigativos pressupõem conhecimento da realidade, instrumentalização de saberes e fazeres, bem como a pesquisa colaborativa nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Nessa ótica, e na tentativa de desvelar a concepção de estágio para as pesquisadas, verificou-se que 47% das estagiárias, a coordenadora do curso e as professoras orientadoras, apontaram o estágio como

Processo de vivenciar, coletar dados, problematizar, refletir e posicionar-se. Instrumentaliza-se pela relação teoria e prática, o que favorece aos envolvidos (sujeitos e instituições) uma visão real, contextualizada e integradora da complexidade do cotidiano da profissão docente.

Portanto, de acordo com a totalidade das 21 pesquisadas, 70,6% reconhece a importância e a contribuição da pesquisa para a qualidade dos processos formativos no estágio e, conseqüentemente, no curso de Pedagogia. As estagiárias dizem:

Acredito muito no estágio, na importância deste para a formação do pedagogo. Ainda, para muitos graduandos, o estágio é entendido como apenas a primeira experiência em sala de aula, vivenciando seu trabalho, porém é muito mais que isso, porque é espaço de pesquisa e de reflexão sobre a nossa formação. (ESTAGIÁRIA 2)

Na minha opinião o estágio é imprescindível. Mesmo para quem já tem algum contato com a escola, é uma etapa da formação que qualifica o acadêmico e possibilita ação-reflexão-ação das aprendizagens do curso. Nesse momento, começamos a traçar o perfil da nossa prática educativa e precisamos estar aptos para assumir postura investigativa e perceber o que serve e o que não serve para nossa prática. (ESTAGIÁRIA 4)

É importante incentivar a pesquisa nas disciplinas do curso, a publicação dos relatos de experiências pedagógicas durante o curso e também nos estágios. Para obter um melhor desempenho e aproveitamento nos estágios é preciso ter algumas disciplinas que deveriam ser pré-requisito. Eu acho isso muito importante. (ESTAGIÁRIA 12)

O estágio, articulado por processos investigativos e produção científica, se refere a uma postura político-pedagógica de estar produzindo saberes acerca dos próprios processos formativos e, também, das ações administrativo-pedagógicas concretizadas no ideário das Instituições envolvidas.

A Professora C argumenta:

O estágio possibilita que as alunas experienciem o contexto educacional como espaço amplo de vivências e de debate. É o lugar dos instituintes para que se possa conhecer e tematizar mais ciência e não, apenas, absorver, propagandear e distribuir alguns resultados científicos.

Conforme a pesquisada, fica pontual que o estágio instrumentaliza-se pela relação dialética da teoria e da prática, imbricada com a formação e atuação do pedagogo, o que, eminentemente, favorece ao professor formador, ao futuro professor e, conseqüentemente, aos professores que atuam nas instituições parceiras, uma visão real, contextualizada, científica e integradora da complexidade da profissão docente.

É pontual que os processos formativos que envolvem o estágio necessitam de cientificidade. O estágio não pode ser mais visto e implementado como momento da prática somente, momento de ir para a escola para colocar em prática planos de aula deslocados de toda a conjuntura de formação universitária e estrutura

organizacional escolar. O estágio precisa ser considerado e articulado de maneira a envolver cientificamente os estagiários em processos de contextualização, verificação e desvelamento dos pontos fortes e das fragilidades, problematização e busca de possíveis soluções e explicações para os fatos, as situações e os problemas do cotidiano da docência.

Piconez (1994) defende a relação dialética teoria e prática; nessa relação a prática necessita ser recriada, [re]significada tendo por base o cotidiano da profissão docente. Para a autora, o estágio precisa consolidar-se nas dimensões política, epistemológica e profissional, o que requer processos investigativos criteriosos e relacionados às dimensões teórico-práticas da formação docente.

Nessa perspectiva, as professoras orientadoras defendem os processos investigativos no estágio, pontuando-os como estratégias formativas essenciais e elementares que requerem opções e posicionamento teórico-prático, que interfere na formação do professor, principalmente porque produzem questionamento [re]construtivo dos contextos de atuação e, sobretudo, dos próprios saberes e fazeres:

Na verdade a pesquisa é uma estratégia de muito valor para a formação do pedagogo. Acho que pela pesquisa todos os processos que envolvem o estágio podem ser articulados [...] a estagiária tem a oportunidade de levantar questionamentos a partir das suas dúvidas, dificuldades e ir em busca de solucioná-las. Não tiro aí a importância da orientação do professor, mas destaco a necessidade de pró-atividade da estagiária para que ela consiga aprender significativamente [...]. (PROFESSORA B)

O estágio provoca todos os sujeitos envolvidos a serem protagonistas do processo vivido através da pesquisa, da escrita e da produção intelectual, confirmando, assim, o nosso compromisso social e educacional de uma Universidade Pública. Permite, às futuras professoras, reconstruir criticamente sua trajetória e compreender a experiência individual na relação com uma experiência coletiva. (PROFESSORA C)

Compreender o estágio curricular como projeto a ser desenvolvido em um contexto e tempo destinado ao processo ensino e aprendizagem, é reconhecer que a formação acadêmica não é suficiente para preparar o aluno ao exercício do ofício docente. Faz-se necessária a inserção no contexto de instituições, ou seja, em potencial campo de atuação do pedagogo, considerando todo o envolvimento e aprofundamento às situações específicas da profissão que o futuro professor necessita vivenciar e experienciar por meio da concretização de processos

investigativos e reflexivos no exercício de práticas educativas diferenciadas e qualitativas.

Para tanto, a formação do estagiário também requer estar fundamentada “[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 48). Os processos investigativos como ações formativas desenvolvem saberes os quais se fundamentam na ação-reflexão-ação, são potencializados pelo olhar criterioso sobre o mundo, constituindo-se elementares à identidade profissional do futuro professor.

A Coordenadora do curso de Pedagogia aponta o estágio como disciplina de cunho investigativo, sendo esta questão no ponto de vista da gestora um indicador de qualidade junto aos processos formativos do curso:

Um dos indicadores que qualificam o estágio é os alunos perceberem o estágio como uma disciplina investigativa, como qualquer outra do curso. É onde eles estão em processo contínuo de construção do conhecimento e é onde na verdade vai despertar neles a necessidade de formação continuada e de busca contínua. [...] Os indicadores deveriam pensar isso, que o estágio não é um espaço isolado de concentração de práticas e de teorias aprendidas no curso, mas ele é um espaço de aprendizagem, de busca e de formação constante. Então isso é fundamental!

O estágio, no contexto da ação-reflexão-ação, se traduz pelo envolvimento e protagonismo de vários sujeitos, entre eles os professores formadores, os estagiários, os professores em serviço, os gestores tanto do curso quanto da instituição campo. Os processos investigativos concretizados no e sobre o cotidiano da instituição educacional, envolve, sobretudo, a observação, a coleta de dados e a reflexão, num verdadeiro processo de questionamento [re]construtivo, reorganização do pensamento e das ações, o que requer que esses protagonistas assumam atitude de pesquisadores dos próprios processos de formação e atuação.

Assumir-se pesquisador suscita olhar para si mesmo, para a sua produção teórico-prática e a repercussão dessa produção no contexto de atuação. Como sinaliza a Coordenadora do curso, o estágio potencializa formação contínua e não está isolado. Isso quer dizer, entre outros aspectos, que o estágio para além de contribuir com a formação do futuro professor, contribua para a [re]significação do

professor, do gestor, entre outros, que interagem e firmam parcerias com o estagiário e a universidade.

Demo (2002) pressupõe que o sujeito que ensina necessita de pesquisar e o sujeito que pesquisa precisa ensinar. Na visão do autor, compreende-se que a pesquisa não é somente uma construção isolada de conhecimentos para o exercício da profissão; é um ato político de ser e estar na profissão, é atitude que engloba processos reflexivos e instrumentalizadores da produção científica na profissão docente.

A teoria, segundo o autor, exige habilidades de elaboração própria e a prática necessita da competência de investigar o contexto, aproximá-lo da teoria, analisar a conexão de ambas, [re]criar no sentido de transformar para mudar. A partir disso, é indispensável ressaltar que o estágio, na situação de interlocução ensino e pesquisa, precisa estimular o aluno a investigar, questionar e [re]construir cientificamente, pois a elaboração científica se dá por meio de interações entre teorias e práticas que vão além de domínios técnicos e conceituais. Esse processo, segundo Demo (2000), diz respeito ao questionamento [re]construtivo, justamente, porque para além de instrumentalizar o aluno com dados e informações ele avança no âmbito das análises e conexões teórico-práticas, assumindo nova postura, novo posicionamento.

Schon (1992; 2000) coloca que é preciso fundamentar a preparação profissional do professor tendo por base a epistemologia da prática, uma vez que a atividade docente é eminentemente complexa e cheia de incertezas. Isso exige do profissional envolvimento e reflexão sobre os problemas reais. A idéia de professor reflexivo do autor, quando se refere a reflexão-na-ação, é aproximar cada vez mais os professores e os futuros professores de processos investigativos e de auto-consciência do ser e estar na profissão, num verdadeiro movimento de conscientização e valorização da epistemologia da prática. Estende-se, com base no autor, que a epistemologia da prática requer aproximações e aprofundamento teórico, o qual contribui para o [re]dimensionamento da prática.

As alunas estagiárias, quando se referem as oportunidades e aos entrelaçamentos do ensino, da pesquisa e da extensão no curso de Pedagogia, colocam:

A participação em projetos de pesquisa e de extensão auxilia muito na formação do pedagogo. Nessas atividades já vamos percebendo os diferentes contextos educativos e como podemos projetar nossa prática educativa. Durante minha formação participei e ainda participo em Projetos de Extensão. Nessas experiências a teoria cria vida. Considero importante que todos os acadêmicos sejam estimulados a esse tipo de experiência. Participar de projetos de pesquisa e extensão contribui imensamente para a formação do pedagogo. (ESTAGIÁRIA 7)

Todo envolvimento do acadêmico em grupos de pesquisa, participações em projetos de pesquisa são importantes para o crescimento do aluno, para uma maior aproximação da pesquisa e de discussões em grupos. Participo de um grupo de pesquisa e percebo o quanto contribui para o meu entendimento sobre o assunto. (ESTAGIÁRIA 8)

Duas estagiárias vão além, quando se manifestam fazendo alusão às oportunidades que o acadêmico tem no ambiente universitário:

Acredito que a universidade oferece diferentes opções que contribuem para a nossa formação. Há diferentes projetos de pesquisa em educação; projetos de extensão em escolas; diretórios acadêmicos; projetos que ampliam a formação em música, em línguas. Entretanto, cabe a cada graduando estar atento, se interessar e participar de atividades além da sala de aula. Assim, vejo que todas estas experiências podem contribuir para uma formação de qualidade, inclusive no momento do estágio, pois elas apresentam diferentes situações, desafios e aprendizagens. (ESTAGIÁRIA 1)

O curso de Pedagogia da UFSM oferece várias oportunidades para a formação de seus alunos, como bolsas de monitoria, projetos de pesquisa e extensão, atividades de recreação, assim como os estágios. Talvez o pedagogo não saia melhor capacitado, porque durante o curso ele não priorize a realização das atividades propostas como deveria. (ESTAGIÁRIA 4)

Os processos investigativos na formação inicial requerem a compreensão de que pesquisa não tem somente conotação científica, mas, sobretudo, educativa. Nesse sentido, a pesquisa propicia ao professor formador e ao acadêmico a possibilidade de se constituírem sujeitos da própria aprendizagem, protagonistas da própria formação, capazes de desvelar no contexto de atuação questões que interferem nas suas práticas cotidianas e refletir sobre as mesmas de maneira [re]construtiva. Porém, os professores formadores necessitam assumir a postura de quem “[...] promove o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino para tornar-se parceiro de trabalho” (DEMO, 1997, p.02).

Outras pesquisadas, apontam os processos investigativos no estágio como potencializadores de aprendizagens significativas à formação do pedagogo:

Pela possibilidade de interação em instituição escolar, de investigação, realização e aplicação de planejamentos e de concepções teóricas e práticas, o estágio contribui para o aprendizado e a experimentação em relação a futura atuação profissional. (ESTAGIÁRIA 9)

O estágio oportuniza o trabalho em equipe, a investigação e o conhecimento da realidade escolar contemporânea e desenvolvimento de projetos com a finalidade maior de confrontar teoria e prática [...]. (ESTAGIÁRIA 13)

Ao relacionar o estágio com processos investigativos as estagiárias o significam como potencializador de suas práticas como futuras docentes, considerando que utilizar a pesquisa como procedimento científico, requer tanto do professor quanto do aluno, o envolvimento na obtenção de respostas nas mais diversas Ciências, mas não desmerecem a teoria.

Para Demo (1990, p.40) a pesquisa “[...] coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisa é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar”. Sendo assim, ao aproximar-se da realidade concreta de atuação docente o estagiário, para além da busca de dados que o instrumentalizem a ação docente, precisa compreender a conjuntura dos vários fatores que interferem no contexto em que está inserido, relacioná-los às perspectivas teórico-práticas e expectativas dos sujeitos sociais, bem como dar novo sentido ao que significa ser professor, ao que é o estágio, no que repercutem as ações que irá desenvolver naquele espaço institucional, entre outros aspectos.

A estagiária 15 em seu relato das experiências em estágio nos anos iniciais do ensino fundamental demonstra essa condição:

É muito importante que haja pesquisa na sala de aula, pois ela possibilita descobrir novos conhecimentos que servem tanto como pontos de reflexão quanto como confirmação do que já havia sido estabelecido. É válido lembrar que a pesquisa promove novos pensamentos, pontos de vista, idéias que servem como embasamento para a vida inteira. [...] A turma que estou estagiando é muito agitada. Alguns alunos parecem não querer aprender, a maioria das crianças ainda não possui hábitos de convivência com os colegas, ainda não estão organizados, brigam constantemente e por este motivo qualquer atividade um pouco mais dinâmica se torna mais complicada de realizar, o que constantemente me exige buscar novas alternativas. No início fiquei um pouco assustada, mas

me senti desafiada a buscar possibilidades que me auxiliassem no desenvolvimento de atividades dinâmicas e atrativas aos meus alunos. [...] Junto comigo, todos os dias está a professora da turma que tem ajudado muito. Não tenho somente uma experiência e sim várias experiências diárias nas quais eu aprendo como trabalhar com uma turma com esse perfil, como fazer para que se respeitem e que não haja tanta discussão, como fazer para que as crianças se sintam estimuladas para ir para a escola e aprender. Porém, preciso estar constantemente atenta, reflexiva, preocupada em atender as necessidades educativas dos meus alunos. [...]

De maneira geral, essa estagiária destaca que a pesquisa é atividade processual que oportuniza o crescimento pessoal e coletivo. Pela atitude investigativa e reflexiva a estagiária vem conquistando a capacidade de reconhecer, selecionar, descrever, sistematizar, analisar e se posicionar, entre outras habilidades indispensáveis ao professor no exercício da sua profissão. Isso se torna possível, se as situações práticas da profissão passarem a serem tratadas em toda a sua complexidade para que se produza conhecimento válido que permita aos sujeitos atuarem de maneira [re]construtiva, de si mesmos e dos contextos onde interatuam.

Assim, “pesquisa não é qualquer coisa” (DEMO, 1997, p. 40), pesquisa envolve interpretação produtiva que repercute em, por exemplo: sistematizar e reproduzir um texto com fidedignidade; interpretação própria, predominando a interpretação pessoal, onde se diz com palavras próprias a idéia de outros; [re]construção, cujo ponto de partida seria uma proposta própria ou a criação de novas teorias a partir de determinados dados e referências; criação/descoberta, onde há introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos.

Verificou-se que os estágios desenvolvidos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em sua estrutura teórico-metodológica, apresentam um formato cíclico, ancorados na monitoria e regência de classe, em que os estagiários realizam atividades, tais como:

- *observação e monitoria*: conhecimento da realidade da escola, da gestão da sala de aula, da dinâmica curricular na educação infantil e nos anos iniciais;
- *estudo e planejamento*: a partir dos dados coletados realização de estudo, planejamento e estruturação de projeto de estágio, com base conceitual e prática;

- *atuação em campo de estágio*: regência de classe, tendo por base os dados coletados, o projeto de estágio e orientações;
- *relatório de estágio*: saída de campo de estágio com construção de relatório para relatos das percepções, das atividades planejadas e desenvolvidas, bem como reflexão e posicionamento acerca das aprendizagens e desafios docentes aos contextos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- *seminário de estágio*: momento para socialização das atividades e aprendizagens nesta etapa do curso de graduação.

Essas etapas, de acordo com Pimenta e Lima (2004), são caminhos e indicativos que certamente articulam e dinamizam o conhecimento, potencializam a percepção e consciência do contexto de atuação, bem como potencializam o desenvolvimento de práticas educativas articuladas aos saberes docentes e que contribuem para a formação profissional.

Estas fases, certamente, qualificam os processos formativos do curso de Pedagogia, principalmente porque sensibilizam e contribuem para que o futuro professor agregue novos saberes ao seu repertório. São etapas elementares, mas que efetivamente potencializam: envolvimento com técnicas de coleta de dados; análise e teorização de informações; conhecimento do contexto de atuação; problematização e definição de prioridades; conhecimento e estudo dos pressupostos teóricos apropriados à realidade educacional em evidência; ética nas relações interpessoais e institucionais; interatividade com o projeto pedagógico das instituições parceiras; conhecimento da dinâmica curricular das instituições de educação básica; implementação de metodologias e dinâmicas de ensino; vivências em avaliação; construção e utilização de materiais didático-pedagógicos; utilização das TICs; compreensão acerca de fatores que interferem no desenvolvimento profissional do docente; vivências nas rotinas, normas, recursos, tempos e espaços das instituições; conhecimento dos processos de gestão educacional em seus aspectos administrativos, pedagógicos, financeiros, relacionais e normativos; sensibilização a fatores intervenientes à gestão da sala de aula e ao processo de ensino e aprendizagem; inclusão na educação; diversidade e pluralidade cultural.

São várias as aprendizagens e atividades desenvolvidas no ideário de estágio, porém ficou visível que independente do projeto de estágio e das vivências evidenciadas, aos estagiários são postos desafios quanto a assumirem atitude investigativa, reflexiva e responsável para com as instituições parceiras, para com os sujeitos envolvidos no estágio, para com o conhecimento a ser trabalhado e, também, com as questões regulatórias desse processo.

A professora B relata sobre instrumentos e processos vividos em estágio:

Os registros de estágio, que a gente chama o diário de campo, o diário de classe, o diário do professor são instrumentos que possibilitam à estagiária ter momentos de relatos e reflexão sobre a prática e discutir aquilo que foi vivido naquele momento, o espaço da sala de aula, e retomar todo o seu processo formativo de entender que o estágio não é só ali na sala de aula; quanto eu percebo que o Joãozinho tem dificuldade na alfabetização. Muito bem, então, eu tenho que retomar as disciplinas que discutem alfabetização, eu tenho que retomar as disciplinas que falam sobre o desenvolvimento cognitivo, eu tenho que retomar uma disciplina de como trabalhar a questão metodológica. Isso elas vão registrando, eu percebo isso, eu leio e depois retorno para elas. [...] Eu entendo que se torna um espaço de pesquisa de buscar essa relação teoria e prática nesses registros que são, muitas vezes, uma estratégia aqui da área. Agora, como cada professor vai conduzir isso? Fica muito a critério de cada professor de registrar isso e de estar lendo e buscar sinalizar as questões importantes. Na verdade, fica num primeiro momento muito descritivo, mas é preciso instigar a aluna a se perceber, a se refletir, a se ver na situação de docência [...] Isso vai se construindo ao longo do estágio. Eu coloco que elas levem isso para o seu exercício profissional, que se inicia.

Na perspectiva da professora são as demandas do contexto de atuação que norteiam e suscitam encaminhamentos do e no estágio. Isso vai depender de cada professor orientar e, também, da postura do estagiário. Mas é pontual que o estágio constitui-se, para a pesquisada, como uma ação educativa e social que requer olhar atento, registro diário, busca constante de informações para retroalimentar o ensino e aprendizagem tanto do professor quanto do aluno.

Ludke & André (1986) partilham a mesma concepção da Professora B, de que os elementos práticos vividos necessitam alavancar e subsidiar o entrelaçamento entre aspectos teóricos e práticos, o que desencadeia em produção qualitativa de conhecimento para o campo profissional.

A referida professora, também, retrata os momentos de construção do relatório e de realização do seminário de estágio:

Ao final de cada 150h as alunas tem que elaborar o seu relatório de estágio, em que nós propomos um roteiro, para registrar o que foi produzido a partir do planejamento e dos registros dos diários. Elas vão compilar tudo o que foi produzido e vivido trazendo, então, uma fundamentação teórica para suas reflexões. Claro que dentro desse relatório existe a contextualização da escola, o referencial teórico dando sustentação, mas a vida desse relatório é o dia-a-dia do estágio e as reflexões da estagiária. Elas vão relatar, descrever e analisar esse processo, só que não podem pensar somente o espaço de sala de aula, elas tem que olhar todo o espaço escolar, todo o processo vivido em estágio, desde o primeiro momento em que entram na escola. Depois que constroem o relatório é feita a socialização de estágio, em que cada uma tem a oportunidade de relatar em seminário. Por mais que tenhamos orientações coletivas em alguns momentos, esses relatos se tornam importantes no sentido de troca de experiências, de sensibilização para outros contextos e de momento de retomada do estágio, da sua importância e das contribuições para a formação desse pedagogo. [...] Os relatórios ficam expostos aqui no NDI por um semestre, em que as outras colegas possam vir olhar, retirar para pesquisar, ter acesso a esse material. Na verdade é uma produção que fica, também, para ser socializada para além da turma de estágio. [...] é um processo bem coletivo porque elas podem estar trocando experiências durante o estágio, nos seminários e, também, nos registros e produções que ficam disponíveis para outras alunas terem acesso.

Verifica-se que o trabalho de orientação e realização do estágio se articula por meio de processos investigativos, de pesquisar o contexto da escola, pesquisar as teorias, pesquisar os seus saberes e fazeres e, junto ao relatório e seminário final, realizar os entrelaçamentos teórico-práticos para relatar, descrever, analisar e refletir as situações do trabalho docente. Nesse sentido, as situações de ir ao contexto de estágio, conhecer e coletar dados desse contexto, retornar para a Universidade e refletir sobre tais dados são indispensáveis, porém não podem ficar somente no âmbito da constatação.

Daí a necessidade de que os cursos de formação de professores qualifiquem constantemente as suas matrizes curriculares, bem como cultura organizacional, principalmente para inter-relacionar as questões conceituais e operacionais dos seus currículos, tendo clareza quanto ao tipo de profissional que desejam formar. Estabelecer reais parcerias com os contextos de estágio e se apropriar de estratégias formativas ancoradas em processos investigativos e produção científica, as quais potencializem o processo reflexivo e metacognitivo dos professores formadores, professores em serviço e futuros professores sinaliza para a qualificação do curso.

O estágio, na situação de interlocução ensino, pesquisa e extensão, precisa estimular o aluno a investigar, questionar e [re]construir cientificamente, pois a

produção científica se dá por meio de interações entre teorias e práticas que vão além de domínios técnicos e conceituais.

De todo modo, é preciso considerar que o ensino, a pesquisa e a extensão por si só não se sustentam, assim como não sustentam a prática pedagógica. Necessitam de condições metodológicas para a sua consecução e socialização, tendo como pilares o contínuo aprendizado no curso de graduação por meio da inserção e conhecimento nos e dos contextos de atuação docente, pelo envolvimento e intervenção nestes contextos, pelo registro, análise e reflexão dos dados coletados e das vivências com a ação docente.

A pesquisa e a extensão não são processos isolados, portanto, requerendo, também, momento para produção e divulgação dos resultados. Bagno (2006), coloca que a universidade não pode se constituir um “depósito de conhecimentos”, sobretudo, ela precisa ser significada a partir de “conhecimentos novos”, o que se consegue pesquisando, intervindo, se posicionando e socializando os resultados e as aprendizagens.

Na perspectiva da dimensão e indicadores aqui apontados, compreende-se que não acontecem isolados e alheios aos múltiplos saberes e fazeres necessários ao exercício da docência. São, efetivamente, ato político de ser e estar na profissão; atitude que engloba processos investigativos, reflexivos e instrumentalizadores da produção científica na profissão docente.

## **6.6 CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO ARTICULADA AOS TEMPOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS**

O tempo de permanência em estágio é uma questão a ser pensada com seriedade, pois, conforme a legislação educacional vigente, está estabelecida uma carga horária mínima de estágio. Porém, isso não quer dizer que o curso não possa priorizar o estágio articulado as demais disciplinas e, portanto, ser repensado com carga horária condizente para efetivamente oportunizar maior tempo de imersão, reflexão e intervenção no contexto de atuação profissional pelo futuro professor.

Assim, colocam algumas estagiárias:

Primeiro, seria um maior tempo de atuação no campo de estágio final, sendo que 120 horas para o estágio é um tempo absurdamente pequeno. Segundo, acho que o estágio poderia ser melhor aproveitado com relação as atividades que são desenvolvidas. (ESTAGIÁRIA 3)

Creio que aumentar a carga horária de estágio na escola qualifica, pois é impossível realizar um trabalho que gere alguma mudança positiva, tanto para o estagiário quanto para o local onde será feito o estágio de regência. Com apenas poucas semanas de atuação isso fica complicado. (ESTAGIÁRIA 7)

Talvez a duração do estágio pudesse ser maior, pois quando estamos nos adaptando às instituições e aprendendo a fazer a relação teoria e prática acaba o estágio [...]. (ESTAGIÁRIA 9)

É de extrema importância o estágio! Acho que a carga horária para os estágios de regência em anos iniciais e educação infantil é pouca, poderia ser maior. Sem o estágio, chegaríamos na escola praticamente como se fossemos 'tabulas rasas', a prática é importante para o reconhecimento e envolvimento nos possíveis locais de trabalho dos pedagogos. (ESTAGIÁRIA 10)

É claro que não adianta aumento de carga horária se não houver a preocupação com a conexão do estágio e as demais disciplinas que compõem o currículo do curso, assim como a qualidade das estratégias formativas desenvolvidas.

Pereira (2004) apresenta resultados de uma pesquisa relacionados ao tempo dos estágios, sinalizando que para melhorar a formação no curso de Pedagogia é necessário o aumento da carga horária da disciplina de estágio supervisionado. Aponta que sejam repensados os tempos e as inter-relações das disciplinas na dinâmica curricular.

De acordo com García (1999), a carga horária destinada ao estágio requer que seja contemplada a integração das dimensões teóricas e práticas do currículo do curso. Nesta perspectiva, torna-se possível potencializar ao futuro professor a compreensão da escola em sua conjuntura, como elemento e espaço público de cultura viva, como um organismo vivo em desenvolvimento, constituído por uma estrutura em seus tempos, espaços, sujeitos e clima organizacional.

Constatou-se, portanto, que a questão da pouca carga horária de estágio constitui-se motivo de preocupação e um dos pontos de maior crítica junto às pesquisadas (alunas estagiárias e professoras orientadoras), uma vez que 85,7%

sinalizam que o estágio deveria ter maior carga horária tendo por objetivo primeiro a oportunidade de o futuro professor maturar as questões inerentes ao contexto de atuação, bem como a consecução de práticas educativas de qualidade.

Em 2002, a Resolução CNE Nº 2 normatizou a duração da carga horária de prática de ensino e estágios dos cursos de licenciatura de graduação plena, conforme assim coloca: “I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso [...]” (BRASIL, 2002).

Em 2006, com os pressupostos das DCNs da Pedagogia e com do Parecer CNE Nº 3, o estágio curricular foi regulamentado em no mínimo 300 horas, para o curso de Pedagogia, conforme demonstram alguns artigos a destacar: Art. 7º inciso II: “[...] 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”. Art. 8º, inciso IV: “[...] *estágio curricular, a ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências*” (*o grifo é nosso*) (BRASIL, 2006).

Constatou-se no curso pesquisado que a carga horária total dos estágios é de 300h, subdivididos em 150h para o âmbito da educação infantil e 150h para o âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. A realização dos mesmos acontece no último semestre do curso.

Analisando os marcos regulatórios para o estágio no curso de Pedagogia, entre eles as Diretrizes Curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2002), constata-se que já se tinha pouca carga horária (400h) agregada à incumbência de relacionar teoria e prática, objetivando o exercício da profissão. A partir do advento das DCNs da Pedagogia (BRASIL, 2006), a carga horária reduz-se para 300h e surge a proposição oficial da realização do estágio ao longo do curso. Essa questão interfere no tempo de maturação junto aos processos vividos em

estágio e, conseqüentemente, a consolidação de saberes para o exercício da docência.

A redução de carga horária para 300h coloca o estágio apenas como espaço de instrumentalização técnica, principalmente se for realizado ao final do curso. Espaço esse destinado ao treinamento das habilidades aprendidas na academia. Nessa ótica, o estágio acaba sendo refém do pouco tempo disponibilizado na dinâmica curricular do curso; um tempo curricular que não corresponde e não satisfaz as expectativas tanto das alunas, quanto das professoras formadoras, quanto das instituições campo de estágio.

Se com a proposta anterior, que previa as práticas de ensino ao longo do curso, com carga horária de 400h, mais o estágio com também 400h, totalizando 800h, já era bastante desafiador concretizar com qualidade os processos formativos do pedagogo. Agora com somente as 300h de estágio em campo de atuação e a proposição nas DCNs do curso de que a relação teoria e prática deve ser responsabilidade de todas as disciplinas, com certeza, apresentam-se grandes problemas que repercutem na qualidade das atividades formativas do curso. Portanto, o curso de Pedagogia precisa observar a orientação das DCNs de que, pelo menos, o estágio curricular ocorra ao longo da dinâmica curricular do curso e não somente no último semestre.

A partir das experiências como orientadoras de estágio, as professoras refletem sobre a relação conhecimento teórico e prático, assim como elucidam e discutem fatores que interferem no tempo e na cultura organizacional das orientações.

O estágio requer tempo para refletir sobre o conhecimento da teoria implicado na prática e vice-versa. Isto significa que saber a teoria é importante, mas, também, ela precisa contribuir como instrumentalização prática que permita às estagiárias vivenciar de modo reflexivo e questionador, com o olhar de pesquisadoras, testando os princípios, testando suas ações, testando suas estratégias para aprender o ofício da docência, aprender as atitudes de ser professor (tipo de roupas que veste, modos de falar e olhar, sentir os alunos, modo de se comunicar verbal ou não verbal com as crianças, responsabilidades e comprometermos com o desenvolvimento integral da pessoa da criança). (PROFESSORA A)

Estágio como tempo de questionamento, de problematização, de observação, de viver a profissão docente, de identificação, de maturação, de aprender o ofício docente.

As 300h de estágio estão divididas em 150h para a educ. infantil e 150h para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que dessas 150h, as alunas ficam na escola apenas 120h para cada nível. Como já atuei no estágio anteriormente, quando a carga horária era maior e que passava de 400h, por essa experiência e com base no estágio como está organizado agora, e conversando com as alunas e com as professoras, na verdade o que a gente sente que é uma carga horária que atende em parte. As alunas acabam fazendo um estágio, cumprindo essa carga horária; elas elaboram o relatório e já entram no campo de estágio novamente. Tudo no último semestre! Então, na verdade, eu acho que poderia ser repensado. (PROFESSORA B)

Estágio com um tempo que precisa ser repensado para potencializar os processos de observação, monitoria, coleta de dados, teorização, planejamento, consecução de práticas docentes, de reflexão e produção científica.

[...] Pouca carga horária para atender um grande número de estagiários, o que compromete a qualidade, um trabalho mais próximo dos alunos e das escolas; e a possibilidade de nos organizarmos no cotidiano das orientações de maneira mais pontual e reflexiva e, também, de produzirmos um conhecimento mais consciente e produtor sobre nossas atuações como docentes. [...] O estágio propicia a inter-relação entre a teoria e a prática, e isso contribui para qualificar os processos formativos dos pedagogos, porém precisa de maior tempo. (PROFESSORA C)

Estágio como espaço de atuação docente universitária que precisa de melhorias nas condições de trabalho dos professores orientadores, [re]estruturação dos seus tempos e maior qualidade nas produções docentes e discentes.

Nas contribuições das professoras pesquisadas é pontual e unânime quanto a preocupação com o tempo e a qualidade da produção dos envolvidos em estágio, sejam eles docentes ou discentes. Então, neste formato de dois estágios num mesmo semestre, com 300h na totalidade das atividades desenvolvidas, não é possível contemplar as necessidades formativas do pedagogo uma vez que está sendo concebido como a “parte prática” do curso, o que, de certa forma, compromete a necessária e real aproximação de saberes e fazeres nos âmbitos de atuação docente.

As professoras orientadoras se preocupam com o pouco tempo que possuem para orientação e o acompanhamento de suas estagiárias o que, de certa forma, compromete a qualidade das aproximações, reflexões e produções de estágio.

Pimenta (2002), ao realizar pesquisas com alunos de licenciatura, defendeu os saberes da experiência como essenciais à construção identitária do professor. A autora destaca que,

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – com seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (p. 20)

Então, os saberes da experiência se constituem mobilizadores e potencializadores da identidade do docente, uma vez que estes saberes são aprendidos pelo professor desde a condição de aluno, bem como aqueles produzidos no exercício da profissão em amplo processo de ação-reflexão-ação.

Gauthier (1998, p. 33) manifesta-se quando coloca que

[...] a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes.

Os saberes profissionais requerem ser aprendidos, mobilizados e empregados na prática docente, o que necessariamente precisa de conhecimento, interação e atuação no contexto. Para tanto, é preciso tempo de maturação diagnóstica e político-pedagógica do futuro professor, a qual desencadeará em postura docente para observar, captar, problematizar, teorizar, planejar e desenvolver ações educativas sustentadas pelos saberes da docência e que dão sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Destacam-se falas das estagiárias, as quais atribuem sugestões para evitar o pouco contato com o campo de atuação profissional:

Sugiro aumentar o número de semestres ou a carga horária do estágio, pois ficaria mais tranquilo para interagir melhor com a escola, aproximar melhor a teoria da prática, entender os alunos em suas necessidades e, também, fazer os relatórios sem falar na qualidade das produções que melhorariam bastante. (ESTAGIÁRIA 2)

Considero que no 8º semestre ficaram aglomeradas algumas disciplinas que também são essenciais na formação do Pedagogo, mas que o estágio pode ser distribuído a partir do 5º semestre quando os acadêmicos já estão com uma visão mais ampla do seu campo de trabalho, sem prejudicar a qualidade da formação. (ESTAGIÁRIA 4)

Aumentar o tempo de permanência na instituição para que se consiga planejar, fazer e concluir um bom trabalho. Também, é importante

conseguir mais rápido as instituições, pois em alguns momentos houve demora. (ESTAGIÁRIA 17)

Fica evidente a preocupação das alunas com o tempo em campo de atuação docente, quando constatarem que pouco efetivam de prática apesar de se aproximarem do contexto prático para realizarem algumas atividades necessárias aos seus processos formativos.

A Coordenadora também se refere aos tempos e, de certa forma, à necessidade de [re]estruturação do estágio:

[...] a nossa idéia é que pudesse ficar um estágio no 7º e outro no 8º, só que nós em função da carga horária do curso as alunas até o 7º não conseguem concluir todos os componentes curriculares e ter aula na universidade e ter o estágio curricular, implicaria que esse aluno tivesse dedicação exclusiva ao curso. [...] para mim o estágio consagra, na verdade, um tempo maior de inserção, porque o aluno vem se inserindo no contexto de atuação ao longo do curso, mas é um tempo maior onde naquele momento ele tem a oportunidade de se colocar numa situação de docente e de responsável por um grupo.

Então, o retrato da realidade do curso de Pedagogia da UFSM, certamente, é o retrato de tantos outros cursos de Pedagogia em todo o Brasil os quais, tanto pela constatação dos estagiários, quanto pela preocupação de seus professores e gestores, percebem que o estágio acaba sendo um tempo de instrumentalizar as teorias, um tempo que não corresponde as expectativas e que, ainda, não satisfaz a totalidade das necessidades formativas dos envolvidos. Porém, cabe registrar que o curso de Pedagogia pesquisado, desenvolve práticas de ensino ao longo do curso, o que se constitui aspecto qualitativo à formação dos futuros professores egressos da UFSM.

Conforme Piconez (1994, p.17), “[...] uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática”. Por mais que haja muitas tentativas de superação, os cursos de graduação, incluindo-se também o de Pedagogia, enfrentam dificuldades de consolidar a qualidade das estratégias formativas, na perspectiva do entrelaçamento teórico-prático em todos os semestres letivos. Para isso, os tempos do e no estágio, assim como suas estratégias formativas, precisam ser repensados, considerando-o como um dos mecanismos de articulação teórico-prática do currículo do curso.

Para além da questão do tempo, as estagiárias atribuem sugestões para qualificar os processos formativos dos estágios no curso de Pedagogia:

[...] que os estágios ocorressem ao longo do curso, e ao final de cada um ter um tempo para que os alunos retornassem para a universidade para discutir e trocar experiências. (ESTAGIÁRIA 1)

Em minha concepção acho muito importante os estágios, porém precisam ser pensados e articulados durante o curso de Pedagogia, porque são momentos valiosos de contato com alunos, professores da escola, entre outros. No estágio se concretizam muitos projetos que são planejados, mas que precisam de melhor organização e reflexão. (ESTAGIÁRIA 10)

Seria interessante que o(a) acadêmico(a) adotasse uma escola desde os primeiros semestres e continuasse nesta até o estágio. Que começasse apenas observando e ajudando no necessário, mas que logo partisse para as intervenções nos anos iniciais e educação infantil, para que no momento do estágio fosse possível escolher entre um ou outro. Sendo assim, sugiro realizar apenas um estágio com maior duração. Também penso que é preciso maior suporte da universidade para as estagiárias em relação ao conhecimento, autonomia e espaço dentro do campo de estágio. (ESTAGIÁRIA 14)

As estagiárias defendem a articulação do estágio ao longo do curso e, portanto, da necessidade de repensar os tempos do e no estágio, bem como as estratégias formativas. Consideram que o ensino na Universidade não pode ser descontextualizado, mas, sobretudo, enriquecido com as situações vividas no cotidiano da profissão professor.

Retratam a necessidade de na universidade serem criados, aprimorados ou, até mesmo, consolidados espaços de reflexão mais freqüentes sobre as vivências de estágio. Vivências que potencializam a experiência e a consciência em/de questões que envolvem a gestão da matéria e a gestão da classe (GAUTHIER, 1998); as relações interpessoais; as parcerias com os professores e os pais; a afetividade na relação professor e aluno; a gestão dos recursos materiais; as normas de convivência, entre outros aspectos. É claro que essas questões necessitam ser abordadas teoricamente, porém precisam ser vivenciadas e [re]significadas com o devido tempo de maturação, introspecção e conexão com os demais saberes.

Vasconcelos [et. al] (2007), Gedhin, Almeida e Leita (2008), assim como Pimenta e Lima (2004) apresentam alguns estudos e formatos acerca de experiências internacionais e nacionais co-relacionadas às práticas de ensino e aos estágios curriculares supervisionados. Os autores destacam a partir dos relatos dessas experiências algumas estratégias formativas utilizadas de real significado à

qualidade e aproveitamento do tempo e dos processos formativos em diferentes contextos de atuação docente.

O que cabe registrar, aqui, é que existem experiências nacionais e internacionais significativas e que podem efetivamente ser implementadas na consecução dos processos formativos dos estágios no curso de Pedagogia. Tais estratégias, certamente, poderão contribuir para a sensibilização, aproximação e consolidação teórico-prática dos saberes dos futuros pedagogos.

De acordo com as professoras pesquisadas, fica pontual:

[...] o estágio aconteça desde os primeiros semestres e que todos os professores assumam a tarefa da formação do pedagogo tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática, pois o estágio não pode ser uma disciplina de final de curso, deve ser uma concepção e uma contínua prática de formação do pedagogo. (PROFESSORA A)

[...] sendo dois estágios no último semestre sobrecarrega muito. Sobrecarrega as alunas, sobrecarrega nós professores, porque temos que dar conta de duas propostas de estágio, distintas. [...] É preciso repensar a proposta de estágio [...] Sinto que falta isso com elas, entre elas também, porque na verdade as orientações acontecem para planejamento, a gente resgatar a própria proposta de estágio que elas constroem no 7º semestre. Mas falta aquele momento de discussão coletiva do que é o estágio, o que está acontecendo, que momento é esse na formação delas, do que significou o estágio, e que muitas vezes ficamos engessados com a carga horária. Então, assim, do que eu venho observando, é preciso repensar sim essa carga horária e tornar esse espaço muito mais de pesquisa, como espaço de formação, de investigação, de reflexão sobre uma caminhada. (PROFESSORA B)

A Professora C, quando questionada sobre quais as mudanças sugeriria, se o estágio passasse por [re]estruturação, se manifesta: “Primeiro, acabar urgentemente com dois estágios e um TCC no mesmo e último semestre [...]”.

A sugestão das professoras quanto a repensar e refletir o estágio durante o curso, e não somente ao final, é uma questão inclusive levantada pela Coordenadora:

Eu considero que o estágio, ao contrário de uma cultura introjetada, não é o momento do aluno aplicar conhecimento que teve ao longo do curso; ele continua sendo um espaço de aprendizagem e precisa ser pensado durante o curso. Essa defesa de que muitas vezes o tempo é que vai definir, bem, isso é uma questão relativa [...].

A Coordenadora do curso de Pedagogia apresenta a visão de que o estágio é um espaço de múltiplas aprendizagens e que não pode ficar restrito a concepção de

imitação de modelos ou de instrumentalização de técnicas e metodologias aprendidas no curso. Verifica-se, de acordo com a ótica da gestora, que o estágio vai além da comprovação de conhecimentos adquiridos no curso quando propicia ao futuro professor diferentes vivências e aprendizagens ancorado nas demais disciplinas do curso, entre outros aspectos.

#### Conforme a professora A, o estágio

É uma parte integrante da formação do pedagogo, não é maior nem melhor que a formação teórica, mas é parte essencial tal qual a formação teórica. Ele é uma excelente oportunidade de aprendizagem e confronto para que se possa acordar para a realidade e para a teoria. Pela sua complexidade e exigência ele faz com que sejam reorganizados os saberes e fazeres do pedagogo em formação. Também não se pode fazer apologias ao estágio. Porque o fato de muitos fazerem estágio não significa conquistarem os objetivos que ele se propõe. De todo modo, é a possibilidade de aprender a complexidade do exercício da função docente – suas contradições; levantar suas deficiências formativas, levantar seus pontos fortes e fracos e trabalhar para sanar os fracos; fazer parcerias com professor, alunos, colegas, orientador, regente, autores, pais, enfim; aprender que precisa desenvolver uma atitude aprendiz para que sua prática não contradiga o foco de sua profissão, as aprendizagens.

A referida professora aponta o estágio como momento de relacionar teoria e prática com maior propriedade; um caminho possível e necessário para que o professor alcance qualidade intelectual com o objetivo de desenvolver satisfatoriamente suas atividades docentes.

No entendimento da professora formadora fica claro que o aluno estagiário não chega ao estágio pronto e que esse processo faz parte de sua trajetória de formação. Portanto, há que se ponderar sobre o que significa estar pronto ou não. Estamos prontos em algum momento de nossas vidas? Todos os indicadores e pressupostos levantados nesta pesquisa levam a crer que na perspectiva do estágio curricular, apenas passamos por mais uma etapa formativa, a qual, eminentemente, não pode estar deslocada, desfocada e desarticulada do restante da dinâmica curricular do curso.

Assim, a organização teórico-metodológica dos estágios do curso tem que estar em sintonia com as demais disciplinas curriculares, assim como com a cultura organizacional do curso, considerando que não se constroem no momento de estágio, mas, sobretudo, são exercitados, são repensados e [re]significados

cotidianamente a partir dos processos de planejamento e processos formativos desenvolvidos.

Contribuem as estagiárias:

A elaboração do Projeto de Estágio é importantíssima, pois o planejamento é essencial para uma boa atuação do pedagogo [...] as orientações auxiliam bastante a organização do projeto de estágio e a escrita do relatório, no qual pude escrever sobre minha prática, mas para chegar nos relatos foi preciso concretizar o que foi projetado e, para isso, nós estagiários precisamos ter conhecimento de como se faz isso. (ESTAGIÁRIA 5)

[...] os professores das disciplinas de estágio fazem com que a gente procure olhar mais criticamente as diferentes realidades em que estão localizadas as escolas, evitando manter um discurso que não é possível e nem necessário para tais realidades tais atividades. Se não sabemos o que acontece lá entendo que fica difícil discutir e apresentar sugestões desconectadas. Tudo isso, interfere no planejamento e na execução do plano de ensino, já que trabalhamos com pessoas e instituições. Então, precisamos pensar nas pessoas, no aluno, na professora da turma, enfim, as pessoas envolvidas na escola, para não se deter em coisas sem grande importância [...]. (ESTAGIÁRIA 8)

É importante que os momentos de interagir com a atividade profissional (observações, monitorias, participações em regência entre outros aspectos inerentes ao campo de estágio) sejam considerados como vias de acesso, sensibilização e mobilização de saberes e fazeres do docente, tendo por base a análise crítica e o diálogo com elementos chave para espaços de construção de aprendizagens.

Gedhin, Almeida e Leite (2008, p. 31), ancorados nos pressupostos reflexivos de Contreras (2002), vão em defesa de que,

[...] o professor precisa ter mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem [...] É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões.

Para tanto, há que se investir em estratégias formativas mais articuladas entre as disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia, de maneira que possam desencadear aprendizagens mobilizadoras de boa atuação profissional. Mas, nesta perspectiva, é imprescindível que os professores formadores, assim como os futuros professores, estejam em constante interação, envolvidos em processos de ação-reflexão-ação, tendo por base os saberes e fazeres alusivos aos contextos de atuação do pedagogo.

As alunas estagiárias colocam:

Vivenciar o contexto escolar (rotina, planejamento, relações, funcionamento, etc.) e aproximar o estudado ao vivido com a possibilidade de refletir para melhorar a atuação futura. (ESTAGIÁRIA 1)

Nas atividades que desenvolvi durante o curso de Pedagogia, as quais tive oportunidade de ir para a escola e verificar lá o que acontece, verificar os problemas, o que fazem, como fazem ou porque não fazem e, depois, voltar para a universidade e conversar com os colegas e professores sobre o que vivi e o que percebi, foi muito significativo. Acho que o curso precisaria realizar mais esse tipo de atividade, pois assim conseguimos entender melhor os que os autores dizem, até mesmo o que nossos professores dizem e, também, entender o que precisamos fazer como professores. (ESTAGIÁRIA 6)

[..] fazer a relação teoria e prática, uma vez que possibilita compreender as diferentes realidades dos diferentes sujeitos. O contato com as crianças que nos ensinam muito é indispensável! (ESTAGIÁRIA 13)

O entendimento que o aluno do curso de Pedagogia tem de determinada área do conhecimento, está intimamente associada à qualidade das concepções trabalhadas pelos professores formadores, dos aportes teóricos dos estudiosos e pensadores explorados no curso, assim como da qualidade das estratégias, dos estímulos e das vivências ao longo dos seus processos formativos no curso, em especial das vivências em diferentes contextos de atuação docente.

Outras contribuições das estagiárias que merecem destaque:

Acredito que ao final do estágio, é preciso priorizar um momento para que cada acadêmico possa relatar suas aprendizagens, a fim de podermos estar repensando, discutindo e refletindo sobre pontos em comuns, pontos que poderiam ter sido abordados/melhorados. Por serem no último semestre do curso, os dois estágios (EI e AI) e o Trabalho de Conclusão de Curso, impede que retornemos à universidade para trocar experiências, pois se encerra esta etapa com cada um entregando seu relatório. Acredito na aprendizagem com o outro, nas trocas de saberes que ocorrem entre as pessoas, portanto, percebo que os estágios poderiam aproveitar melhor isso. (ESTAGIÁRIA 3)

No estágio, as orientações coletivas são importantes para compartilhar angústias, problemas, soluções, enfim experiências. Nesse sentido, seria interessante se concomitante ao estágio tivéssemos mais oportunidades para discutirmos e relatar fatos e necessidades do estágio. (ESTAGIÁRIA 8)

O professor orientador deve procurar saber o resultado de suas orientações, no sentido de auxiliar durante o processo e não apenas corrigir um relatório e submeter uma nota ao que leu, sem nem ao menos compreender todo o processo que o estagiário percorreu, o contexto onde foi realizado o estágio, as concepções, objetivos, enfim toda a intencionalidade tão cobrada que, muitas vezes, não entra na análise de julgamento. (ESTAGIÁRIA 10)

É importante que os momentos de interagir com a atividade profissional (observações, monitorias, participações em regência entre outros aspectos inerentes ao campo de estágio) sejam considerados como vias de acesso, sensibilização e mobilização de saberes e fazeres do docente, tendo por base a análise crítica e o diálogo com elementos chave para espaços de construção de aprendizagens. Está claro as fragilidades em evidência estão relacionadas a questão do pouco tempo para orientação, assessoramento e acompanhamento aos estagiários.

Estes fatores interferem na organização teórico-metodológica do estágio, considerando que como sinalizam as estagiárias é preciso investir em momentos de socialização e reflexão coletiva das experiências vividas. A “capacidade de elaboração própria” (DEMO, 1990) precisa ser conquistada e passar a estar presente na atitude diária dos professores formadores e dos futuros professores, como cultura organizacional que se prioriza e concretiza, como ato contínuo de investigar e pensar a teoria e a prática, suscitando, sobretudo, o diálogo inteligente com a realidade, vindo a ser um comportamento cotidiano no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, uma prática qualitativa aos estágios curriculares.

As professoras orientadoras, também, sinalizam que encontram dificuldade em acompanhar as alunas *in lócus*, assim como explorar com mais tempo e qualidade intelectual as produções de estágio. Verifica-se essa questão em conformidade com as seguintes falas:

A gente tem as orientações semanais, depois temos as visitas que a gente vai in lócus, que fazem parte das nossas atribuições. Gira em torno de orientar e de supervisionar; é claro que essa supervisão a partir de um cronograma a partir das escolas onde elas estão e a gente tenta assim fazer duas a três visitas, dependendo do número de alunas. Na verdade elas estão em todas as escolas da cidade, o que é uma preocupação nossa. Nesse semestre estamos tentando colocá-las aqui no bairro Camobi, mais próximo à UFSM, para que a gente possa estar num mesmo turno visitando mais alunas em escolas próximas, ou até mesmo colocá-las nas mesmas escolas. [...] quando você tem uma carga horária extremamente pequena de orientação, eu sinto que fica muito a desejar e isso me preocupa muito porque se perde o espaço de reflexão das alunas e de entender mesmo que momento é esse de estágio, que não é só o agora e que faz parte de todos os momentos do curso. Na verdade, o processo de reflexão na ação e para a ação acontece em parte e também do que o professor entende que ele consegue dar conta, já que é uma sobrecarga, porque o professor não tem só estágio no curso, e a gente acaba muitas vezes trabalhando conforme dá, não tendo aquele resultado esperado e desejado, na maioria das vezes isso acontece em função da sobrecarga de trabalho. (PROFESSORA B)

[...] são dois estágios no mesmo semestre. As alunas não conseguem dar conta e nem nós professores, pois quando sai um grupo, já entra outro, e quando acaba o segundo grupo, já acabou o semestre, e as alunas ainda tem os relatórios para fazer e o TCC. (PROFESSORA C)

É importante refletir sobre o olhar do estagiário, o olhar que diz respeito à visão de alguém que está se constituindo professor, de alguém que está vivendo e se construindo pelos processos formativos junto ao curso de Pedagogia. Mas, também, o olhar do professor formador, em suas relações e inquietações, reporta à transitoriedade do estágio, à necessidade de repensar a sua proposição e articulação, não somente com o foco das aproximações e inter-relações com a dinâmica curricular, mas, também, junto à cultura organizacional do curso de Pedagogia.

A idéia é melhor articular os tempos e os espaços do estágio, de repensar a carga horária dos professores orientadores, dos horários de orientação individual e coletiva semanal, de estruturá-lo ao longo de um semestre e não por blocos estanques e distanciados entre si e do currículo do curso, de tempos pensados para dar conta das etapas já descritas e que foram evidenciadas nas falas e registros encontrados.

Estas discussões estão presentes nas preocupações e indicações dos marcos regulatórios do curso de Pedagogia. Entre eles, cabe destacar o Manual de Orientações do SINAES (BRASIL, 2004), com dados e indicadores para dez dimensões. Porém, a saber, ressalta-se a dimensão que trata das “políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho”.

Os indicadores de qualidade desta dimensão sinalizam, entre outros aspectos, que: a IES precisa ter um número de docentes correspondente à real demanda de trabalho (número de docentes em tempo integral, parcial e horistas/substitutos na IES); que os docentes tenham formação e experiência profissional no magistério superior, bem como experiência profissional fora do magistério superior; que a formação didático-pedagógica do docente esteja adequada às disciplinas que é responsável; produção acadêmica/docentes; aluno tempo integral/professor.

Conforme a CONAES/MEC, são indicadores relacionados à qualidade dos processos formativos na graduação: coerência curricular com o perfil do futuro profissional; coerência curricular com as DCNs; boas metodologias de ensino relacionadas à concepção do curso; conexões das disciplinas na dinâmica curricular; boa distribuição da carga horária das disciplinas; boa adequação, atualização e consecução das ementas e programas das disciplinas; coerência entre dinâmica curricular e os recursos humanos e materiais do curso.

Também, cabe destacar a Portaria nº 808/2010 – MEC, a qual se refere a avaliação e o reconhecimento de cursos de Pedagogia. Tal Portaria está agregada a três dimensões: organização didático-pedagógica do curso, corpo docente, instalações físicas (infraestrutura). Mais especificamente, este marco regulatório do curso de Pedagogia está relacionado a critérios de análise que sinalizam se o curso “não está coerente”, “está insuficientemente coerente ou não prioriza”, “suficientemente coerente”, “adequadamente coerente”, “plenamente coerente”.

Nesse sentido, para que o estágio supervisionado esteja adequadamente ou plenamente coerente, o curso de Pedagogia precisa efetivamente consolidar em sua cultura organizacional: a regulamentação dessa disciplina; definir e articular uma equipe coesa de professores para orientar e acompanhar o estágio; estruturar marcos de orientação e periodicidade das orientações, visitas e acompanhamento pelos professores supervisores; definir os espaços e os tempos do estágio ao longo da matriz curricular; articular o estágio essencialmente à proposta pedagógica da instituição campo de estágio.

Nessa perspectiva, questiona-se:

- Como dar conta destes marcos legais se o número de professores lotados na universidade não está apropriada à demanda de alunos estagiários?
- Como efetivamente alavancar qualidade nas orientações, no assessoramento e no acompanhamento de estágio, se a lógica de tempo na articulação dos estágios do curso é mesma que para uma disciplina de cunho teórico?

- Como qualificar os processos de orientação e articulação dos estágios com a dinâmica curricular do curso se não há entendimento de todos os professores que atuam no curso acerca dessa questão?
- Como fazer com que um professor formador ofereça real contribuição nas orientações de estágio se não possui experiência com a educação básica?
- Como articular boas condições de trabalho aos professores orientadores de estágio?

São questões elementares, mas que desencadeiam discutir o estágio como um dos mecanismos de [re]construção e mobilização de saberes e fazeres do pedagogo no currículo do curso e que requer ser melhor articulado.

No planejamento de estágio as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário seguem um roteiro estruturado e orientado pelos professores responsáveis pelo estágio no curso. Conforme as professoras A e B são atividades desenvolvidas em estágio:

Reuniões com a equipe de colegas da área para planejar, avaliar e organizar nossas ações; reunião geral com todas as estagiárias no início do semestre para organização de horários, escolas; elaboração de atividades de orientação e aplicação de estratégias as estagiárias que as façam apreender elementos imprescindíveis à prática do professor pedagogo no ensino fundamental; aula (encontro) semanal com as estagiárias para desenvolver o processo de orientação – desde a observação até a elaboração do relatório; visita as escolas e reunião com a professora regente; organização de horários de aulas e turmas dos estágios – organização dos horários de orientação; distribuição de material com os procedimentos (carta de apresentação, presença, etc. – enfim documentos necessários – preenchimento e assinatura do convênio para fazer o termo de seguro, etc.). (PROFESSORA A)

Orientação de estágio, 2h/a semanais (leitura e acompanhamento dos planos de aula); Supervisão de estágio nas escolas de educação básica; Orientação na construção da proposta de estágio; Retomada da proposta de estágio, no início do semestre letivo. (PROFESSORA B)

Percebe-se, pontualmente, que a cultura organizacional do curso e as questões teórico-metodológicas do estágio são direcionadas para que os processos formativos no curso de Pedagogia se constituam significativos. Porém, ao serem articulados os respectivos processos, precisam considerar o número de orientadores e orientandos, os tempos e espaços institucionais, a relação programas e projetos de estágios bem planejados e implementados na coletividade da equipe de

professores orientadores, a relação escola e universidade, entre outros aspectos elementares e indispensáveis.

Estas questões, entre outras, contribuem para a superação do modelo da racionalidade técnica (SHON, 1992) nos processos organizacionais e formativos do curso e, conseqüentemente, do estágio. No modelo de racionalidade técnica, tanto professores como alunos não desfrutam da possibilidade da reflexão sobre a complexidade do cotidiano, o que de certa forma, quando o estágio não está articulado para tempo de real assessoramento, acompanhamento e visitação aos estagiários, bem como processos de reflexão sobre, na e para a ação docente, acaba por repercutir nesse modelo formativo.

Para avançar para um modelo de reflexividade na profissão docente, Ghedin, Almeida e Leite (2008) afirmam que é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional. O objetivo é entender a forma como realmente se abordam as situações da prática e como se organizam os cursos de formação de professores de maneira que os estágios estejam conectados e entrelaçados às disciplinas do curso e, também, que os professores formadores possam acompanhar esse processo de maneira qualitativa. Mas, para isso, é preciso condições de trabalho, o que, de certa forma, pode-se alcançar [re]definindo a cultura organizacional do curso de maneira coletiva e participativa.

Para além das questões já levantadas e analisadas, com a intencionalidade de contribuir para qualificar a cultura de organização do curso, apresenta-se mais contribuições que as estagiárias propõem:

[...] melhor organização das turmas de estágio e divisão das mesmas entre as professoras orientadoras, a fim de que as orientadoras consigam realizar sua função com mais qualidade do que vem ocorrendo. Mais orientações e menos utopia por parte das orientadoras. (ESTAGIÁRIA 2)

[...] Leituras complementares e diálogos antes de começarmos os estágios, pois em alguns momentos faltaram encontros e explicações mais detalhadas sobre os estágios. (ESTAGIÁRIA 13)

Aumentar a orientação na parte escrita, entre professora orientadora e aluna, pois alguns projetos ficam a desejar, sendo que poderiam ser dispostos com mais tempo de orientação [...] escrever por escrever não adianta de nada, vira só em tarefa. (ESTAGIÁRIA 15)

[...] as orientações devem ser coletivas, com interação e participação de todas as orientandas para maior conhecimento, reflexão e discussão das práticas. (ESTAGIÁRIA 17)

Muitas vezes, o fato dos estagiários não compreenderem as orientações e a dinâmica dos estágios acaba por entrar os seus processos formativos, assim como dificulta a superação de questões elementares que poderiam alavancar com qualidade o planejamento e as práticas educativas desenvolvidas pelos futuros professores. Em Pimenta e Lima (2004, p. 105) encontra-se que: “Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo”.

Registra-se que tanto as professoras orientadoras quanto as alunas estagiárias pesquisadas consideram que uma excelente contribuição, oriunda dos processos formativos do pedagogo vivenciados no curso, é a produção intelectual sobre as atividades desenvolvidas nas práticas de ensino e nos estágios. Esta produção é traduzida por documentos, entre eles fotos, vídeos, relatos e análises de documentos, textos, bem como relatos e referências às vivências alusivas às diferentes estratégias pedagógicas concretizadas nesses espaços da dinâmica curricular do curso, contribuem para a [re]construção de saberes e fazeres para o exercício da profissão docente pelos próprios envolvidos. Também, constituem-se acervo bibliográfico do curso para que outros professores e alunos que entrem em contato com as variadas experiências formativas e produções do curso de Pedagogia.

Assim, a formação de qualidade dos pedagogos não pode estar desvinculada da sensibilização, percepção e reflexão do contexto social, econômico, político e cultural. Também, há que se olhar com criteriosidade as condições sociais do trabalho docente, no sentido de que o futuro professor nesse processo de imersão no cotidiano da profissão possa compreender que além das questões teóricas que efetivamente precisam balizar sua atuação, a profissão professor tem elementos de cultura viva que interferem na maneira de ser, estar e conviver no magistério.

## **CENÁRIOS A [RE]DESENHAR PARA A FORMAÇÃO DE QUALIDADE DO PEDAGOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a finalidade de refletir e agregar os saberes teóricos e práticos trabalhados nessa pesquisa de doutorado, no momento de tecer as considerações finais tem-se a pretensão de discutir em que medida o estágio curricular pode contribuir com a formação de qualidade do pedagogo, no sentido de [re]desenhar cenários, no entendimento de que o estágio curricular supervisionado tem suas controvérsias, mas, sobretudo, constitui-se elemento essencial e fundante à qualidade da formação do pedagogo.

Busca-se à luz das avenidas pressupostas por Edgar Morin (1998), que tem o mérito de discutir a complexidade e a educação para o século XXI, marcos conceituais, procedimentais e atitudinais para demarcar posicionamento, posturas e possibilidades qualitativas aos processos formativos no curso de Pedagogia. Essas proposições se apóiam no paradigma do pensamento complexo, ou melhor, no paradigma da complexidade intitulado por Morin, que consiste em considerar o contexto e as suas múltiplas adversidades inerentes aos processos construídos e implementados pelas condutas humanas.

Assim, com a finalidade de [re]desenhar cenários e caminhos para a formação de qualidade do pedagogo, tendo o estágio como ponto de partida e de chegada, defende-se que ao entender a proposta da teoria da complexidade, proposta por Morin (1998), alicerça-se estes cenários e suas potencialidades nas “[...] diferentes avenidas que conduzem ao “desafio da complexidade” (p. 177).

Com base na dialogia, que se constitui no ato de entrelaçamento e do diálogo com as coisas, as situações, os fatores, as pessoas, as instituições, entre outros, organiza-se idéias e aponta-se caminhos que se constituem pela conjuntura dos processos formativos pressupostos, articulados e implementados pelo curso de

Pedagogia, entendendo-o como unidade, mas, sobretudo, que se compõe de outras mais que são separadas, porém indissociáveis.

Assim, os dados encontrados na pesquisa de campo junto ao curso de pedagogia da UFSM, são produtores de sentido da profissão docente e de significados socioculturais aos futuros professores e, também, às instituições parceiras e encaminham para confirmar a tese de que *“o estágio curricular do curso de Pedagogia repercute na formação de qualidade do pedagogo e está relacionado às políticas educacionais, à organização curricular e à cultura organizacional do curso, assim como às concepções e práticas dos professores formadores e dos futuros professores”*.

Para Edgar Morin (1998; 2000), a Teoria da Complexidade, talvez, esteja relacionada ao ponto de vista das pessoas, ou seja, o que elas tem pensado ou conhecido de si mesmas e da realidade, assim como encaminha para possibilidades de como deveriam pensar e conhecer o mundo e a si mesmas. O autor se refere freqüentemente à Teoria da Complexidade, apenas com o termo complexidade, porém, destaca questões de superação acerca de distorções sobre a complexidade. Para o autor, a complexidade está relacionada, sobretudo, com a incompletude do conhecimento.

É com esta visão de presente e de futuro que se delineia e se [re]desenha caminhos para o estágio curricular no curso de Pedagogia. Com o olhar de quem encontra possibilidades de valorização e [re]significação das potencialidades que efetivamente emergem das concepções e percepções dos envolvidos nesses espaços formativos, entre eles professores formadores e futuros professores.

Se visto como o lugar da prática, o estágio se limita em si mesmo e, certamente, sensibilizará o futuro pedagogo para questões do contexto prático da profissão. Porém, se visto como o lugar de incertezas, de inacabamento e, como diz Morin, como lugar de incompletude do conhecimento, o estágio cresce em grau de complexidade e, dessa forma, acaba por aproximar as questões do cotidiano da profissão docente com as questões da ciência. Cabe destacar que não é só a aproximação que potencializa aprendizagens, mas a qualidade das relações e das teorizações acerca do que é vivido que se constitui ciência com consciência.

Na relação teoria e prática, potencializada pelas aproximações e interlocuções com e no estágio, é importante destacar que é preciso que sejam percebidas, exploradas, analisadas, refletidas, entre outros aspectos, as muitas dimensões de um mesmo fenômeno, de um mesmo fato, de um mesmo comportamento ou fator mobilizador da realidade da profissão docente.

Então, quando se problematiza em que medida o estágio curricular pode contribuir com a formação de qualidade do pedagogo, em conformidade com Morin, percebe-se que a grande complexidade que envolve a formação de pedagogos não se constitui uma teoria que possui explicações a todas as coisas, pressupõe, sobretudo, situações desafiadoras e a busca constante para transpor a incompletude do individual e do coletivo.

Para Morin (1998), essa opção de busca encaminha a percorrermos “diferentes avenidas que conduzem ao desafio da complexidade” (p. 177). Conforme o autor: “A primeira avenida, o primeiro caminho é o da irreduzibilidade do acaso e da desordem [...] Como definir o acaso que é um ingrediente inevitável de tudo o que nos surge como desordem?” (p. 177).

É justamente com essa idéia de busca e de devir que se chega a conclusão desta pesquisa; com a certeza de que as dimensões e indicadores encontrados não são a concretude de todo o contexto do curso de Pedagogia no Brasil, mas apontam para muitas certezas, as quais nos conduzem a opções e caminhos, ao desenvolvimento e melhoramento de ações formativas que qualifiquem o estágio curricular e, sendo assim, a formação dos futuros pedagogos.

Como diz Morin, a primeira avenida conduz a desordem. Por que será que ele retrata esta avenida desta forma? Ousa-se em afirmar que ao se adotar atitude de busca e de pesquisa, torna-se perceptivo para eventos que poderão se constituir importantes ao desvelamento da realidade. Sempre há algo no contexto que escapa, mas que de certa forma, em algum momento, poderá desocultar-se.

Essa questão, no estágio curricular, é importante, porque se relaciona ao olhar atento, o olhar de quem percebe, de quem reflete e estabelece relações. A atitude de vigilância, de espera e ao mesmo tempo de busca, potencializa a sensibilização e a conexão com elementos que certamente revelam o conhecimento

da realidade, a apropriação de dados e elementos que são mobilizadores de futuras opções e estratégias de ação em campo de atuação docente.

E é esse pressuposto, de não saber tudo, de estar na condição eterna de aprendiz e na consciência de que sempre a algo que pode se mostrar em algum momento que se denomina acaso, ou de desordem. Essa questão é tão elementar que, na maioria das vezes se acaba por esquecer e, sendo assim, se deixa de lado situações que poderiam alavancar aprendizagens elementares, mas muito significativas.

Nos processos formativos, junto ao estágio, na pressa de inserir-se em campo e desenvolver ações educativas e implantar projetos, entre outros aspectos, se acaba deixando de lado ou não atribuindo tanta importância à fase de conhecimento e contextualização da realidade.

Ao entrarmos em campo de estágio não podemos pressupor que sabemos tudo, principalmente porque nossos formadores estiveram o curso inteiro nos situando sobre o que acontece nos contextos de atuação docente, ou porque estudamos e/ou participamos de eventos em que entramos em contato com relatos de experiência dos professores. A bem da verdade, nossos saberes se consolidam e se [re]significam na medida em que compreendemos nossa incompletude, percebermos que a vida é cheia de imprevistos, de incertezas e necessitamos adotar atitude cotidiana de busca, de estudo, de pesquisa e análise como elementos potencializadores da nossa formação e atuação profissional. Isso é complexo, como diz Morin, mas permeia nosso cotidiano profissional!

Outra questão importante, pressuposta por Morin (1998), é a compreensão de que: “A incerteza continua, inclusive no que diz respeito à natureza da incerteza que o acaso nos traz [...] o próprio acaso não está certo de ser acaso” (p. 178). Portanto, é irrefutável a importância do conhecimento científico e de sua implicabilidade ao exercício da profissão docente.

Entretanto, precisamos saber como lidar com a realidade natural e social, assim como com a humanidade. A idéia de que o conhecimento é absoluto e soberano ainda é fator mobilizador da organização curricular da educação básica e da educação superior, o que, certamente, acaba por segmentar as diferentes áreas

do conhecimento, criando ilhas isoladas e, sobretudo, a tão conhecida dicotomia teoria e prática. O estágio, sob este enfoque é visto como momento da prática. Pensando sob o enfoque de Morin e sua Teoria da Complexidade, o que se fazer para transcender essa questão?

Morin (1998) aponta a segunda avenida como possibilidade de avançarmos para outros níveis de complexidade e de compreensão e envolvimento com a realidade. Quando se refere a segunda avenida, afirma que ela está relacionada à transgressão e que é entendida como possibilidade de transcender a fatores limitadores. Isso, de certa forma, nos processos formativos do pedagogo se conquista a partir da consolidação dos saberes e fazeres. Então, o estágio curricular pode contribuir com a formação de qualidade do pedagogo na medida em que se constituir mobilizador e retroalimentador no processo de [re]construção e consolidação do repertório de seus saberes docentes.

Porém, Morin (1998) propõe que se evite a generalização do conhecimento e, em outras palavras, que a transposição didática seja constância nos processos formativos. Isto, efetivamente, se concretiza pela qualidade das aproximações e significações teórico-práticas, da solidez dos fundamentos da educação, assim como do significado que a realidade de atuação docente tem para o futuro professor, entre outros aspectos tão importantes quanto os aqui elucidados.

Portanto, o conhecimento de si, do outro, dos seus saberes e fazeres para o e no exercício da docência não pode, conforme afirma o autor, ser reducionista e fragmentado, já que

O pensamento reducionista continua a procurar de modo míope a causa e o efeito, a determinar o bem e o mal, a nomear o culpado e o salvador [...] Precisamos de um pensamento que considere as partes em relação com o todo e o todo em suas relações com as partes. (MORIN, 2002, p. 112)

É preciso evitar as generalizações, uma vez que sinalizam superficialidade como apontam com preocupação as professoras pesquisadas. A generalização está intimamente interligada ao sintoma de que não existe um sólido repertório de saberes e, portanto, se sabe um pouco de tudo ou quase tudo, porém, não se aprofunda e se domina com propriedade o universo teórico-prático que alicerça a profissão docente.

Na terceira avenida, pressuposta por Morin (1998) como a avenida da complicação, verificamos que está relacionada a problemas que surgem a partir das múltiplas interações, sejam elas humanas, institucionais, do conhecimento, entre outras.

Nesta perspectiva, compreende-se que o professor formador, o futuro professor e, também, os professores em serviço nos diferentes campos de estágio, se constituem seres desenvolventes, aprendentes e, sobretudo, seres que precisam ser desvelados constantemente, justamente, pelas suas potencialidades, pela fusão dos aspectos já conhecidos com os aspectos a serem conhecidos.

O estágio sob o prisma do [re]dimensionamento e da consolidação de parcerias institucionais, tem por finalidade o envolvimento e a apropriação de espaços de construção da práxis pedagógica. Pensado e articulado como via de mão dupla entre IES e campo de atuação do pedagogo, assim como via de mão dupla entre a teoria e a prática, entre saberes e fazeres, certamente, está envolto pela avenida da complicação, uma vez que está relacionado a diferentes pontos de vista, as mais variadas culturas organizacionais das instituições, a trajetórias de vida pessoal e profissional, a expectativas e perspectivas dos envolvidos, a valores e atitudes individuais e coletivas, entre outros aspectos.

Ao adotarmos o estágio com atitude pró-ativa e, efetivamente, como via de mão dupla entre nós mesmos e os outros, entre nós e o conhecimento científico e o conhecimento da realidade, passamos a compreender e aceitar que o que sabemos não é muito, a considerar que existem situações que podem ser novas ou que precisam ser [re]significadas considerando o processo de retroalimentação oriundo das interações com o contexto de atuação profissional.

Entretanto, como a terceira avenida efetivamente se concretiza potencializadora de qualidade na formação do pedagogo? Entende-se que a complicação, justamente, serve para desacomodar e encaminhar para melhorias qualitativas nos processos formativos do curso de Pedagogia: investimento em processo comunicacional e de parceria entre IES e instituição de atuação do pedagogo; realização de reuniões e encontros de planejamento participativo e coletivo pelos professores e futuros professores; [re]estruturação dos tempos e do

lugar que ocupam os estágios na dinâmica curricular do curso; melhores condições de trabalho aos professores orientadores, entre outros aspectos. Estas questões, sob o viés da terceira avenida, são convidativas à reflexão, mobilização coletiva na busca de soluções e melhorias aos processos formativos do curso de Pedagogia.

A teoria da complexidade não faz o culto da negação às idéias claras e distintas, pelo contrário, de acordo com Morin (2000), consiste em “fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável” (p. 205). Ou seja, se adotarmos o estágio com atitude investigativa, de ir e vir ao nosso repertório de saberes, ancorados em elementos do contexto real e concreto da profissão docente, sem deixar de atribuir importância aos saberes que são próprios e indispensáveis ao exercício da profissão, poderemos efetivamente utilizar a terceira avenida como ponte para potencializar a construção de novos saberes e consolidar boas práticas educativas.

A quarta avenida proposta por Morin (1998) está ancorada entre as noções opostas, mas que, certamente, estão relacionadas e que produzem conhecimento, avanço e organização. Na ótica do autor tanto a ordem, quanto a desordem, originam novas organizações sociais, culturais, econômicas, políticas, entre outros aspectos. No entanto, nos cabe a compreensão de como essas relações acontecem e como alavancam efetivamente novos conceitos e organizações em sociedade.

No caso do curso de Pedagogia, ao olhar e refletir o estágio curricular tendo por base trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e, sobretudo, considerando os marcos regulatórios co-relacionados às políticas públicas no que se refere à formação de professores e à gestão da qualidade, verificou-se que o curso tem em sua gênese períodos de formação identitária. De certa forma, o curso de Pedagogia precisou passar por um processo de desordem para, então, se ancorar em nova ordem, em ciclos de constituição identitária.

As transformações da Pedagogia ao longo de sua trajetória história, dizem respeito especialmente à identidade do pedagogo no âmbito histórico, epistemológico e filosófico. A gênese histórica do curso de Pedagogia traduzida, conforme Silva (2003), por diferentes períodos de identidade (período de identidade questionada – 1939 a 1972; período da identidade projetada – 1973 a 1978; período da identidade

em discussão – 1979 a 1998; período de identidade outorgada – final da década de 90), está recheada de facetas de ordem e desordem que desencadeiam novas organizações e construção identitária do pedagogo.

Esses períodos estão relacionados a marcos regulatórios oficiais, ocorridos desde 1939 até a presente data, oriundos de movimentos de luta e participação de Instituições, Órgãos e Entidades nacionais, entre outros movimentos sociais relacionados e envolvidos com a educação. Certamente foram desencadeados por processos de debate, reflexões, proposições e defesas, bem como homologação e implantação de normativas para a formação de professores e ao curso de Pedagogia.

Nesse enfoque e de acordo com os Pareceres do CNE/CP 009/2001 e 028/2001, com a Resolução do CNE/CP 02/2002 e a Resolução 01/2006 CNE/CP, atualmente, surgem questões estritamente pontuais quanto as Diretrizes para formação de professores, as quais [re]dimensionaram aspectos importantes com relação aos estágios curriculares e à prática de ensino, objetivando em seus pressupostos romper com a concepção linear da organização curricular dos cursos de licenciatura, estabelecendo conexões entre as disciplinas e seus referenciais teórico-práticos e, sobretudo, para qualificar os processos formativos nos cursos de formação de professores.

De acordo com os pressupostos legais, a prática de ensino surgiu para priorizar inter-relação teoria e a prática, ao assumir a dimensão prática, pois em se tratando da formação de professores é essencial desenvolvê-la a partir de vivências pedagógicas no interior das instituições. A prática de ensino pressupõe a responsabilidade de teorizar as concepções, a intencionalidade, a aplicabilidade e a implicabilidade dos processos educacionais.

Porém, o curso de Pedagogia, que com a nova legislação amplia os aspectos formativos e contextos de atuação do pedagogo, reduz sua carga horária de estágios, assim como deixa de existir a prática de ensino como componente curricular.

O estágio curricular, nesse ideário, esteve e está envolvido com discussões sobre suas concepções e implicações à formação docente. Primeiramente, porque foi entendido como sendo o local de observação e aplicação de técnicas e atividades

instrumentais relacionadas à futura profissão. Subsequentemente, passou a ser resultante da idéia de prática como treinamento e instrumentalização técnica, ancorada no modelo de racionalidade técnica da Didática. Logo, constituiu-se como a parte prática dos cursos de formação de professores, submetendo o aluno a desenvolver habilidades que priorizam o “como fazer” sem refletir sobre o “saber fazer” ancorado no “saber”.

Ao final dos anos 90, o estágio, influenciado pela “sociedade do conhecimento”, começou a ser repensado e, nessa perspectiva, surgiram normativas legais tendo como pressuposto básico que o professor não é um profissional transmissor do conhecimento, passando a compreendê-lo como um profissional formador sob o enfoque da perspectiva crítica e reflexiva da educação. Assim, o estágio precisou ser [re]significado e, de certa forma, ancorou-se no enfoque das competências profissionais, o qual está presente das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, em que os cursos de formação de professores necessitam desenvolver competências para o exercício da profissão docente.

O estágio, nessa perspectiva, passou a ser compreendido como espaço interdisciplinar de formação utilizando-se de estratégias formativas de pesquisa, estudo, problematização, teorização, análise e reflexão com vistas à [re]construção de saberes para o exercício da profissão docente.

Então, tendo por base a quarta avenida de Morin, que pressupõe a idéia de ordem x desordem x organização, verifica-se que ao longo de sua trajetória histórica o curso de Pedagogia se fortaleceu com estatuto próprio, considerando especialmente que, atualmente, possui Diretrizes Curriculares específicas. Porém, divergências continuam acerca de questões antigas referentes ao alicerce da formação profissional, à concepção de docência, à estrutura do curso, ao estágio, ao mercado de trabalho e às atividades profissionais do pedagogo.

Os movimentos em favor da superação da fragmentação das habilitações e da base comum nacional foram pontuais para a desestruturação da ordem, o que, de certa forma, acaba por contribuir para que haja avanços considerando a base da identidade profissional no curso.

A partir de amplos debates e proposições que contribuíram para a definição da identidade do pedagogo, um dos pontos de grande preocupação entre as diferenciadas entidades educacionais é a questão da superação da dicotomia teoria e prática, bem como da fragmentação disciplinar, em que defendem melhorias e aprofundamento no trabalho com o núcleo dos fundamentos da educação, os quais dão sustentabilidade para atuação e reflexão das ações desenvolvidas em campo pelo pedagogo. Porém, mais um desafio é posto ao curso, que é o de inter-relacionar práticas de ensino e estágios efetivamente à dinâmica curricular do curso, como pilares de articulação teórico-prática e de significação do contexto de atuação profissional.

Talvez, o curso de Pedagogia esteja adentrando em um novo momento, intitulado como “período de retomada” ou, conforme já foi dito, “período de [re]estruturação da identidade do Pedagogo”. Um período para repensar a ordem vigente e os fatores que contribuem para a desordem da mesma. Sendo assim, é indispensável [re]desenhar novos caminhos que veiculem qualitativamente a identidade do curso em busca constante da melhoria da profissionalidade do pedagogo.

O estágio, nesse movimento, requer potencializar aprendizagens que se constituam em saberes da ação pedagógica, pela intermediação direta da teoria e da prática na dinâmica curricular do curso e, também, da relação fortalecida entre IES e contextos de atuação do pedagogo.

A quinta avenida da complexidade diz respeito especificamente à organização. Nessa perspectiva, passa-se a compreender que a organização está relacionada a tudo aquilo que contribui para a constituição de um sistema, ou seja, na proposição de Morin (1998, p. 180) “[...] um sistema, é mais e menos do que aquilo que poderíamos chamar de soma de suas partes”.

No caso da educação superior no Brasil, constatou-se que está sob a égide de um forte movimento de avaliação, o qual vem definido critérios de qualidade para a formação de profissionais ao mercado de trabalho. Entre os fatores que contribuíram para a mudança do perfil de atuação do Estado na área educacional e sua mudança de concepção com relação à qualidade da educação, verificou-se: a

evolução de ações desenvolvidas pelos níveis governamentais; a sociedade que passou a dar maior valor à educação, no sentido de reivindicar melhor qualidade no ensino; a visibilidade de indicadores de qualidade oriundos de diagnósticos da efetividade (ou não) do sistema público de ensino no Brasil co-relacionados aos mecanismos de avaliação governamentais.

A regulação por parte do Estado vem ancorando-se nas normatizações, traduzidas por resoluções, pareceres, entre outras legislações, as quais regulamentam e implementam reformas educacionais que necessitam de dispositivos avaliativos de verificação da qualidade. No caso do curso de Pedagogia, verificou-se ao longo de sua trajetória evolutiva alguns marcos regulatórios que, certamente, além de sinalizar e encaminhar para a sua organização e estruturação na formação de profissionais ao mercado de trabalho, são marcos que sinalizam aspectos quanti-qualitativos frente ao que se espera em termos de competências profissionais.

Nessa perspectiva, apresenta-se um quadro resumo com os principais marcos regulatórios, a partir da Constituição de 1988, que estão direta ou indiretamente co-relacionados à gênese do curso de Pedagogia, o que, de certa forma, se constituíram num caminho às atuais DCNs da Pedagogia e que demonstram a relação do estágio com a formação do pedagogo.

LEGISLAÇÃO	PRESSUPOSTOS NORMATIVOS
<b>Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988</b>	Capítulo III, seção I, que trata da Educação, em seus Artigos 205 a 214, sinalizando: direito de todos e dever do Estado e da família; regime de colaboração; oferta, obrigatoriedade e responsabilidade; acesso e permanência; princípios de igualdade e liberdade; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização profissional; formação dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino; padrões de qualidade do ensino; autonomia administrativa, pedagógica e financeira; avaliação; programas suplementares; recursos públicos; erradicação do analfabetismo; formação para o trabalho; outras questões.
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)</b>	Especialmente os Artigos 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67. Entre as muitas questões, a atual LDB normatiza: níveis, etapas e modalidades da educação; tempos, setores e âmbitos da educação; valorização e formação profissional; currículo; avaliação.

<b>Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)</b>	Especialmente no item IV que se refere ao Magistério na Educação Básica. Define diretrizes, objetivos e metas correlacionadas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica.
<b>Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001</b>	Aprova Projeto de resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena. Deu origem a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002.
<b>Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001</b>	Aprova Resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Deu origem a Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002.
<b>Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001</b>	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, o qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Deu origem a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.
<b>Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001</b>	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, o qual estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Deu origem a Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002.
<b>Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002</b>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aponta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.
<b>Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002</b>	Estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior.
<b>Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005</b>	Analisa e propõe a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.
<b>Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006</b>	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

**QUADRO 17:** Principais marcos regulatórios relacionados a gênese do curso de Pedagogia

As ações do Estado veiculam-se por lógicas regulatórias e emancipatórias, pois como dizem Morosini e Franco<sup>38</sup>: “É bom lembrar que o paradigma da modernidade com predomínio do Estado regulador se apóia num conhecimento também regulador, utilizando como estratégia concepções de qualidade universitária que lhe são compatíveis”.

O paradigma da modernidade que se ancorou no enfoque do Estado regulador e de suas interveniências, certamente, utiliza-se de saberes e conhecimentos reguladores resultantes de avaliação, seja de cunho isomórfico, de diversidade e/ou equidade, que encaminha e orienta para novas definições e decisões alusivas às políticas educacionais.

Tendo por base as três concepções de qualidade, estudadas em Morosini (2001), as quais conotação de isomorfismo, diversidade e/ou equidade, verificou-se que, certamente, são produzidas pelas expectativas e políticas de administração. Para tanto, os condicionantes paradigmáticos interferem nas concepções e práticas de avaliação e, conseqüentemente, produzem indicadores que verificam a qualidade dos serviços, da aprendizagem, dos espaços físicos, da gestão, do conhecimento [re]construído, dos recursos, entre outros aspectos.

Não existe, portanto, somente uma tendência de qualidade numa Instituição de Ensino Superior, pois dependendo do momento e da situação a instituição adota uma sistemática ou outra, assim como pode estar mesclando as diferentes facetas que envolvem a qualidade da educação superior. Então, sob o enfoque da quinta avenida da complexidade de Morin, percebeu-se que as concepções de qualidade da educação superior se traduzem num contexto de muitos movimentos e políticas educacionais, os quais são histórica e culturalmente construídos e organizados, seja em forma de sistema ou não.

Considerando a diversidade e a pluralidade local e regional quanto à educação superior, é importante afirmar que o Brasil para além de priorizar a política de expansão de acesso à educação básica e à educação superior e, portanto, de investimento na infra-estrutura dos espaços educacionais, passou a priorizar, também, a qualidade pelo viés da equidade do sistema educacional.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t11113.pdf>>.

As diretrizes pautadas na equidade somaram-se às principais políticas e programas governamentais implantados a partir da metade dos anos 90. As principais ações de governo passaram a enfatizar a descentralização da gestão educacional, a melhoria das ações curriculares, a formação dos professores, a promoção e o fortalecimento da autonomia na educação.

As concepções de qualidade, as quais interferem diretamente na educação superior, passaram a seguir a lógica da regulação, mas, também, da emancipação, uma vez que estão conectadas ao ideal e ao real; traduzidas na tessitura das tensões da cotidianidade e, sobretudo, estão engajadas as muitas influências e mudanças paradigmáticas da internacionalização.

Em conformidade com Juliatto (2005), verificou-se que os indicadores de qualidade tem diferentes valores e conotações e que, nesse sentido, mostram a informação das coisas, dos fatos, dos princípios, das práticas, entre outros aspectos. O indicador é útil quando aponta para além do cenário de como os contextos e práticas são; o indicador se torna útil quando comparado aponta para possibilidades e “[...] a informação de como a coisa deveria ser” (idem, p. 80).

Portanto, os indicadores de qualidade apontam para informações valorativas e úteis ao campo/área de estudo, assim como para as instituições e para o sistema de ensino. A sua relevância está nas contribuições e utilidade de apoio ao diálogo institucional, às tomadas de decisões, até, por fim, sinalizar as potencialidades e fragilidades dos serviços oferecidos pela IES em sua conjuntura e/ou seus cursos.

Assim, o processo de avaliação da qualidade, implementado na educação superior, aponta para os impactos que a sistemática de avaliação produziu nas instituições de ensino superior e explicita o poder indutor da avaliação em proporcionar o salto de qualidade na educação superior brasileira pretendida, de acordo com os moldes em que vem sendo implementada.

São pontuais alguns indicadores, a partir dos teóricos e marcos regulatórios estudados, os quais certamente precisam ser priorizados em termos de investimento quanti-qualitativo pelas Instituições de Ensino Superior: acervo da biblioteca; equipamentos de informática; regime de trabalho e as condições de trabalho; formação dos professores e a experiência profissional; infraestrutura física;

laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento dos cursos; desenvolvimento atividades de pesquisa e de extensão; grupos de pesquisa; produção científica; número de funcionários técnico-administrativos condizente com a proporcionalidade e contingente institucional; aumento do número de vagas dentro de um mesmo curso sem alterar as condições de funcionamento; proposta pedagógica (concepção de currículo, aspectos metodológicos e avaliação) articulada aos respectivos marcos regulatórios.

Também, ficou visível que a cultura organizacional, da instituição e seus respectivos cursos, requer que se estabeleça a partir da conjuntura de hábitos e crenças, normas, valores, atitudes, assim como expectativas, formação e atuação competente dos envolvidos na Instituição. A cultura organizacional de uma Instituição e/ou curso, em especial, se traduz pelo universo de significados e pelo compartilhamento de idéias e ações que estruturam, normatizam, organizam e dão visibilidade ao andamento das atividades pelos gestores, professores e alunos. Constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização.

A essência da cultura da Instituição e/ou curso é expressa pela maneira como é articulado e dinamizado no cotidiano, em especial tendo por finalidade a qualidade dos seus processos formativos. Sendo assim, a maneira como os espaços, os tempos, os recursos físicos e humanos, os recursos didáticos e pedagógicos são gestados delineiam o nível de excelência ou não da cultura organizacional de uma instituição e/ou curso.

Também, cabe registrar que a cultura organizacional se faz representar pelas concepções, percepções e ações dos gestores, professores e alunos, refletindo o que predomina no ideário do curso. Nessa perspectiva, a cultura organizacional representa as normas formais, informais, escritas e não escritas que servem de orientação ao comportamento dos diferentes segmentos que compõem o ideário do curso, sempre tendo como pano de fundo o Projeto Pedagógico como eixo norteador dos processos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Então, a soma das partes, no caso do curso de Pedagogia, se refere a todos os quesitos e elementos indispensáveis à consecução das atividades formativas na dinâmica curricular. Nesta ótica, os tempos, os espaços, os recursos, as parcerias,

os projetos institucionais e externos, as normativas, entre outros aspectos, são fatores intervenientes e se constituem pontos fortes e fragilidades do curso.

É importante destacar que a soma das partes, sob o enfoque da complexidade, não pode somente ser pensado com o olhar simplista de “somatório”, ou na idéia de mais um a agregar parcerias. Este sistema requer que da soma das partes possam emergir possibilidades, prioridades, metas e estratégias de ação para qualificar e organizar melhor os processos formativos do curso.

Para que se possa ter a visão de totalidade na conjuntura de um curso, é preciso que as partes sejam conhecidas. Assim, também, diz respeito aos saberes do pedagogo; para que ele os compreenda e os utilize em suas potencialidades no exercício da profissão, precisa conhecê-los e agregá-los em partes ou na totalidade, entendendo-os como diversos, distintos, porém, indissociáveis e mobilizáveis sempre que necessário. Portanto, na cultura organizacional do curso de Pedagogia, ou, até mesmo, da escola, por exemplo, o somatório das partes é que constitui a conjuntura e alavanca práticas educativas.

Outro aspecto a destacar nas considerações finais diz respeito as dimensões de avaliação propostas pelo SINAES/MEC, as quais percebeu-se que não se limitam ao universo de atividades e situações que cotidianamente acontecem nas IES. Sendo assim, é importante que cada IES não considere os indicadores resultantes do processo de avaliação como apenas verificação ou quantificação. Que esses dados sejam utilizados como fonte instrumentalizadora de um processo reflexivo das muitas facetas e atividades desenvolvidas na instituição, potencializando a visibilidade dos pontos fortes e das fragilidades e alavancando e [re]significação e articulação de estratégias de qualificação dos processos administrativo-pedagógicos nos respectivos cursos de graduação, entre outros serviços oferecidos pelas IES.

Verifica-se que a avaliação tem, entre outros objetivos, identificar a cultura organizacional, o perfil, a atuação e a produção de cada Instituição de Ensino Superior, considerando sua conjuntura e as especificidades de cada curso, seja de graduação ou pós-graduação. Os indicadores, nesta perspectiva, são sim institucionais porque são reflexo de uma conjuntura de perfis da IES e de seus cursos, os quais retratam a realidade institucional em sua integralidade e, por

conseqüência, possibilitam a definição de prioridades e encaminhamentos para qualificar as ações formativas.

Morin (1998) aponta uma sexta avenida, intitulada como princípio hologramático. O autor diz que, essa perspectiva é surpreendente, porque o “holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um de seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa [...] não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte” (p. 181).

Por exemplo, a apreensão da realidade indica ao estagiário os detalhes, a totalidade, as incoerências, as necessidades e as possibilidades, contudo, esse processo não pode ser solitário, tem que contemplar momentos distintos de ir e vir envolvendo o campo de estágio e a IES formadora. Esse processo precisa ser feito para estabelecer reflexão dialética de trocas mútuas de observação, captação de informações, reflexão, planejamento e implementação de práticas conscientes e significativas, o que potencializa a práxis na formação do futuro pedagogo. Porém, não se pode apenas estabelecer relação teoria e prática sem que haja comprometimento da equipe de professores formadores, no sentido de agregarem conhecimentos nos diferentes campos do saber. Então, o protagonismo é caráter indispensável à concretude da perspectiva hologramática na educação.

O protagonismo docente e discente, parte do princípio de que é necessária a percepção e compreensão do que é e no que efetivamente se constituem e repercutem as etapas e situações de estágio, assumindo-se co-responsável pelos próprios processos formativos.

Também, defende-se que o compartilhamento entre as disciplinas que compõem o currículo do curso potencializa o princípio hologramático, no entendimento de que os três núcleos que integram a estrutura curricular do curso são singulares, porém complementares, e necessitam estar articulados pelos saberes e fazeres das disciplinas. Considera-se que as práticas de ensino e os estágios se constituem efetivamente pilares de articulação curricular e vias de imersão, conscientização e, sobretudo, protagonismo do aluno ao contexto de atuação.

Outro aspecto a retratar, se refere as práticas docentes reiterativas, ancoradas na valorização do conteúdo pelo docente. Esse modelo contribui para que haja a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, dificuldade pelos futuros professores em agregar saberes e fazeres quando se inserem nos processos formativos de estágio. Para alcançar a qualidade, na perspectiva da dinâmica curricular do curso, o protagonismo docente ancorado na criticidade, na reflexividade e na transformação, é elemento indispensável para que se constituam práticas emergentes e balizadoras de qualidade nos processos formativos do curso de Pedagogia.

Segundo Morin (1998), a sétima avenida se refere a crise de conceitos fechados e claros. A ambigüidade para o autor é fator que qualifica os processos; sejam eles isolados ou não. No caso do estágio, ele não pode ser pensado, explicado, nem articulado em separado da dinâmica curricular do curso de Pedagogia. Então, entendê-lo como momento de exercitar tudo o que se aprendeu durante o curso e no final utilizá-lo como momento de colocar em prática é dicotômico a tudo o que se defende e se entende por processual e qualitativo.

Portanto, a articulação dos tempos e a [re]significação das estratégias formativas do e no estágio, pressupões a inter-relação do estágio ao longo do curso e às demais disciplinas que compõem a dinâmica curricular do curso de Pedagogia. Não se explica uma disciplina curricular isolada das outras, ou, também, como a super poderosa que tem que dar conta de aplicar o que as outras prescrevem. O estágio requer ser desenvolvido ao longo do curso, estar articulado as saberes em construção, já que sua principal função, além de aproximação do contexto de atuação profissional, é significar ao futuro professor saberes que são necessários ao exercício da docência.

Para tanto, não se configura possível [re]construir saberes ao longo dos processos formativos se o estágio somente acontece lá no final do curso e com carga horária conjunta, num mesmo semestre, e de maneira intensiva, sem que os futuros professores tenham tempo para processar as informações, tabulá-las, teorizá-las e analisá-las individual e coletivamente. São relações indispensáveis e necessárias à qualidade da formação do pedagogo.

Nesta perspectiva, uma disciplina só é isolada correlativamente, ou seja, ela não se explica, nem se aplica, sem as outras. Portanto, se agregam, se engajam, se co-relacionam por processo de osmose. Essa é a lógica, essa é a ordem e ao mesmo tempo desordem como diz Morin. Porém, é nessa concepção que os saberes se alocam e se deslocam e, sobretudo, passam a compor o repertório dos futuros professores de maneira valorativa para o exercício qualitativo da profissão.

Em virtude da necessidade de os cursos de graduação terem de se organizar na sua dimensão curricular, acabam por si sós se embretando em gavetas curriculares e, nesse sentido, contribuem para a construção de conceitos fechados, conhecimentos engessados.

Os núcleos de formação docente, propostos pelas DCNs do curso de Pedagogia, propõem um rol de saberes necessários ao futuro pedagogo, no sentido de delimitar o que é indispensável e mínimo na formação desse profissional. Porém, é na estruturação e articulação da dinâmica curricular do curso, pelos processos e tempos didático-pedagógicos que pode ser potencializada a compreensão aberta dos diferentes conceitos das diversas disciplinas, inter-relacionando e construindo, sobretudo, concepções e compreensões interdisciplinares da profissão docente, que Morin (1998, p. 183) diz ser “conhecimento de compreensão”.

No que se refere ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC, considerando-o o eixo norteador das ações formativas dos futuros profissionais, defende-se que precisa estabelecer relações muito próximas entre as Diretrizes Curriculares – DCNs e as práticas pedagógicas propostas, articuladas e desenvolvidas no currículo do curso. Nesta perspectiva, os indicadores que retratam esta importante faceta da formação em nível superior são imprescindíveis, pois caracterizam o sentido da formação superior. Por isso a importância do estágio curricular na articulação e desenvolvimento dos processos formativos dos cursos de graduação.

Conforme o MEC, com relação ao currículo, são indicadores imprescindíveis de qualidade dos processos formativos de um curso de graduação: coerência do currículo com os objetivos do curso; coerência do currículo com o perfil desejado do egresso; coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais; adequação da metodologia de ensino à concepção do curso; inter-relação das disciplinas na

concepção e execução do currículo; dimensionamento da carga horária das disciplinas; adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas; adequação, atualização e relevância da bibliografia; coerência da proposta curricular com os recursos humanos (docentes e técnicos); coerência da proposta curricular com os recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais).

É importante, pois, que o processo de avaliação, em nível institucional e/ou em nível estatal, seja constantemente [re]pensado, retomado e descortinado frente aos objetivos e metas traçados para a educação superior, caso contrário a qualidade apenas cairá no risco de se tornar um processo moroso, cansativo e burocrático sem valor real às IES e ao país no que tange as suas políticas que, atualmente, priorizam a excelência seja no ensino, na pesquisa e na extensão.

Na oitava avenida, Morin faz alusão ao papel do observador na sua observação, em que o olhar de observador é construído no contexto sociocultural, ou seja, nas trajetórias, nas relações, na cultura, nas relações que estabelecemos (intra e interpessoais), entre outros aspectos. É desses lugares, dessas óticas e marcas de nossas vidas, que pautamos nossos pontos de vista e, conseqüentemente, nossas contribuições que, certamente, são oriundas de nossas concepções e posturas. Assim, a realização de processos investigativos reflexivos, potencializa o questionamento [re]construtivo e a produção científica no e do estágio em contextos de atuação e formação docente.

Então, como pensar o estágio a partir do ponto de vista e contribuições dos estagiários e professores formadores do curso de Pedagogia? Ao se posicionar no patamar de pesquisadora do contexto desse curso, em especial ao que tange aos estágios curriculares supervisionados, tornou-se possível absorver principais concepções, defesas, críticas e contribuições que, em seu somatório, apontam para questões elementares e que se articuladas em novo formato no curso, poderão alavancar os processos formativos de maneira mais qualitativa.

Esse olhar de desvelar, de refletir e pontuar caminhos e novos cenários, como diz Morin, é o que torna possível a produção das nossas e novas teorias. Nesse sentido, agregam-se novas interpretações, novas possibilidades e potencialidades de

um contexto, recheado de outros pontos de vista e contextos inter-relacionados em suas realidades, problemáticas e expectativas.

Então, com as múltiplas possibilidades interpretativas, junto ao curso de Pedagogia, sob o enfoque do ideário do estágio, que se descortinam novas versões e contribuições que, de certa forma, potencializam a tomada de decisões não menos complexas do que já vem sendo feito, sempre com o ideal de alcançar os objetivos propostos.

O pensamento complexo, conforme Morin (2000), não elimina idéias claras, nem as distintas. Para ele, o pensamento não expulsa a certeza com a finalidade de apresentar e colocar a incerteza. Na verdade, em busca de qualificar os processos formativos do curso de Pedagogia, apresenta-se um recorte da caminhada que necessita ser feita no ideário do estágio curricular que consiste, “[...] ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável” (MORIN, 2000, p. 205).

Essa proposição de indicadores de qualidade co-relacionados ao estágio do curso de Pedagogia perpassa pelo recorte de uma realidade que, de certa forma, está em devir, é viva, tem mobilidade, não é definitiva e, sobretudo, ancora-se eminentemente, no paradigma da complexidade. A complexidade que “[...] nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo” (MORIN, 1998, p. 191).

Portanto, é importante que se tenha a compreensão de existem situações, questões, fatores, possibilidades que podem, efetivamente, ser definidos com clareza. Porém, também, é preciso ter clareza de que existem questões que não podem, ou melhor, “ainda” não podem ser [re]definidas. Daí, então, a proposição de serem [re]desenhados constantemente cenários no curso de Pedagogia, os quais tenham valor em potencial para qualificar os processos formativos do pedagogo, entendendo com clareza que o conhecimento, o tempo, os espaços, as pessoas, as instituições, os recursos materiais, entre outros, são elementos envolvidos nessa aventura de definir, articular, implementar, executar, avaliar e consolidar práticas educativas no contexto da educação superior.

Fazem, sobretudo, parte da “arte de utilizar as informações que aparecem na ação” (MORIN, 2000, p. 192), uma arte de se ver na, sobre e para a ação com a expectativa de quem está sempre em construção, em desenvolvimento e aprendendo.

Concluindo, cabe defender que o estágio como componente curricular, num período que se diz de possível retomada da identidade do curso de Pedagogia, necessita de elementos constituintes aos saberes da ação pedagógica, no sentido de fortalecer, entre outros aspectos, as aproximações e articulações da teoria e prática, da relação entre universidade e contextos de atuação do pedagogo, bem como [re]significar os tempos e as estratégias formativas ao longo do curso.

A tese de que o estágio curricular está diretamente relacionado à qualidade dos processos formativos do pedagogo é comprovada nesta pesquisa e, certamente, os variados fatores sinalizados e desvelados os quais interferem para esta qualidade se constituem dimensões e indicadores de qualidade, desde que sejam eminentemente considerados elementos prioritários ao planejamento e à consecução das ações formativas dos futuros pedagogos.

Nessa perspectiva, o estágio curricular para transcender a proposição de momento de prática na dinâmica curricular do curso, assim como transcender da idéia de “super”visão relacionada somente a constatação do que o aluno estagiário está concretizando no contexto de atuação ou se está colocando em prática “tudo o que aprendeu” no curso, precisa avançar da concepção de momento final ou de culminância de um curso de graduação, no sentido de priorizar ações correlacionadas às dimensões e indicadores abaixo destacados:

DIMENSÕES	INDICADORES
<b>ENTRECRUZAMENTO TEORIA E PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades interdisciplinares no currículo, entrelaçando processos de ensino, pesquisa e extensão</li> <li>• Estágio como um dos elementos articuladores da dinâmica curricular do curso</li> <li>• Concepções e práticas dos professores formadores e dos futuros professores</li> <li>• Avaliação periódica do Projeto Pedagógico e da cultura organizacional do curso</li> <li>• Envolvimento constante e direto com o contexto de</li> </ul>

	<p>atuação profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento participativo e coletivo</li> </ul>
<b>SÓLIDO REPERTÓRIO DE SABERES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento docente e discente com a Proposta Pedagógica do curso</li> <li>• Co-responsabilidade docente com a dinâmica curricular do curso</li> <li>• Relação teoria e prática</li> <li>• Currículo do curso em conformidade com os marcos regulatórios e pressupostos da Pedagogia</li> <li>• Formação multifacetada do pedagogo</li> <li>• Solidez dos fundamentos da educação</li> <li>• Práticas pedagógicas reflexivas</li> <li>• Conhecimento pedagógico compartilhado</li> </ul>
<b>PROTAGONISMO DOCENTE E DISCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co-responsabilidade docente e discente</li> <li>• Pró-atividade docente e discente</li> <li>• Mediações pedagógicas críticas, criativas, contextualizadas e inovadoras</li> <li>• Construção compartilhada do conhecimento</li> <li>• Condições de trabalho aos professores supervisores de estágio</li> <li>• Assessoramento, orientação e acompanhamento de estágio (IES e campo de estágio)</li> <li>• Planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos estágios articulados à dinâmica curricular do curso de Pedagogia</li> </ul>
<b>INTERDEPENDÊNCIA INSTITUCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do contexto de atuação docente e da cultura organizacional das instituições parceiras</li> <li>• Fortalecimento de parcerias institucionais</li> <li>• Processo comunicacional reflexivo e constante entre Universidade, espaços escolares e não-escolares</li> <li>• Espaços compartilhados de planejamento e [re]construção do conhecimento</li> <li>• Interdependência e co-responsabilidade institucional articulada à dinâmica curricular do curso</li> </ul>
<b>INTERLOCUÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento [re]construtivo</li> <li>• Atividades de pesquisa na dinâmica curricular do curso</li> <li>• Relação dialética entre estágio e as disciplinas do curso</li> <li>• Ação-reflexão-ação no contexto de profissão docente</li> <li>• Produção científica</li> <li>• Senso de equipe</li> <li>• Ética as relações interpessoais e institucionais</li> <li>• Metacognição docente e discente</li> </ul>
<b>CULTURA ORGANIZACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinas de prática de ensino e estágios realizados ao</li> </ul>

<p><b>DO CURSO ARTICULADA AOS TEMPOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS</b></p>	<p>longo do curso, transversalizados/articulados à dinâmica curricular e à cultura organizacional do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de docentes correspondente à demanda de estagiários</li> <li>• Marcos de regulamentação, orientação e acompanhamento de estágio, co-relacionados à legislação vigente e ao perfil do futuro profissional</li> <li>• Articulação e distribuição do tempo de estágio para contemplar contextualização, planejamento, implementação de práticas pedagógicas, avaliação, análise e reflexão, bem como socialização das experiências vividas</li> <li>• Equipe coesa de professores supervisores</li> <li>• Professores supervisores com formação e experiência profissional agregada à área de orientação de estágio</li> <li>• Coerência entre dinâmica curricular, recursos humanos e materiais do curso</li> </ul>
---	--

**QUADRO 18:** Dimensões e indicadores de qualidade relacionados ao estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo

Assim, tendo por base as dimensões e os indicadores de qualidade encontrados e defendidos nesta tese, infere-se que do prisma que se olha e do enfoque e abordagem que se tem ou se quer ou adotar nos processos formativos na educação superior, o estágio repercutirá ou não na qualidade da formação dos futuros pedagogos. Pode constituir-se e consolidar-se como amplo mecanismo investigativo e reflexivo de ir e vir na profissão professor ao longo do curso, com carga horária apropriada ao tempo de percepção, maturação e reflexividade, o que subentende fluência, dinâmica e mobilização de saberes e fazeres dos professores formadores, dos futuros professores, assim como dos professores em serviço no campo de estágio.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â. S. [et al.]. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In.: **Educação & Sociedade**. V.27, n.96, outubro. Campinas: UNICAMP. 2006. Disponível <[www.capes.gov.br/serviços/periodicos.html](http://www.capes.gov.br/serviços/periodicos.html)> Acesso Out. 2007.
- ANDRÉ, M. E. **Etnografia e prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRUDA, J. R. C. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e Documentação - Referências - Elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.
- AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. Inovação na Universidade: potenciais implicações na PUCRS. In.: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 506-525.
- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 46ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BALZAN, N. C.; JÚNIOR, J. B. A. **O ensino superior nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas: indicadores de qualidade em questão**. In.: ANPED – GT 4 de Didática, 2003, Caxambú/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso no período de maio a junho de 2009.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno IN.: MASETTO, (org). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 1999.
- BELLONI, I. **Função da Universidade: notas para reflexão**. São Paulo: Papyrus, 1992, p. 71-78.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 2, jun. SP, Campinas: Sorocaba, 2007, p. 309-331.

BOGDAN, R. C.; BIKKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.860**. Aprovado em 2001. Decreta sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE nº 349**, de 1972. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE nº 251**, de 1962. In.: Revista Documenta. Nº 11, jan. de 1963. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 27**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 2001a.

\_\_\_\_\_. **Parecer normativo nº 3**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNP/CP nº 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 808**, de 18 de junho de 2010. Aprova o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFE nº 2**, de 1969. Redefiniu o currículo do curso de Pedagogia com a obtenção de habilitações específicas.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 01**. Aprovada em de 15 de maio de 2006. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 021**. Aprovada em 2001. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. 2001b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes\\_sinaes.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf)>.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In.: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática**. 2. Ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

CANDAU, V. (Org). **Reinventar a escola**. RJ: Vozes, 2000.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1992.

CASTANHOS, M. E. L. M. **A qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: docência e inovação através de história oral temática**. In.: ANPED – GT 4 de Didática, 2001, Caxambú/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso no período de maio a junho de 2009.

CASTRO, M. H. G.. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Encontrada em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{D5A1303D-6BD9-4DD6-AA3A-66FF8E5B2C29}\\_Educacaooseculo21.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{D5A1303D-6BD9-4DD6-AA3A-66FF8E5B2C29}_Educacaooseculo21.pdf)>. Acesso em março de 2009.

CHARLOT, B. **Relação dos alunos com o saber, em particular na área de Matemática e Ciências**. Conferência ministrada no 1º Simpósio de Ensino de Física e de Matemática: práticas docentes inovadoras, no Centro Universitário Franciscano, Santa Maria-RS. 15 de abril de 2010.

COMARÚ, P. A.; DALLA CORTE, M. G.. Formação de professores na sociedade de consumo: saberes e desafios à profissionalidade docente. In.: GONÇALVES, R. A.; VIERO, L. M. D.; ORTIZ, A. C. M. **Desafios da educação na sociedade de consumo**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2007, p. 235-250.

CONAES. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13082:apresentacao-conaes&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=882](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13082:apresentacao-conaes&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=882)>.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação demográfica**. Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 1998.

CRUBELLATE, J. M. **Parâmetros de qualidade de ensino superior: análise institucional em IES privadas do estado de São Paulo**. Tese de Doutorado apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2004.

CUNHA, L. A. S. **Formação inicial do professor da educação básica: contribuição da teoria sobre o professor reflexivo no estágio supervisionado**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária**. V.1. Campinas: Papyrus, 2007, p. 161-177.

\_\_\_\_\_. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In.: ISAÍÁ, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-374.

\_\_\_\_\_. In.: MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. vol. 2. MEC/INEP/RIES, 2006.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B.; PINTO, M. M. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. IN.: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.109-124.

CUPOLILO, A. V. **A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ**. UFRRJ. In.: ANPED

– GT 8 de Formação de Professores, 2004, Caxambú/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>> Acesso no período de abril a junho de 2007.

DALLA CORTE, M. G. **Um olhar nos processos de criação do professor de anos iniciais ao exercer a prática pedagógica em artes visuais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. PPGE/UFSM, 2000.

DALLA CORTE, M. G.; LEÃO, D. O.; LIMA, G. S. **O Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso de Pedagogia.** In.: 13ª Jornada Nacional de Educação. Centro Universitário Franciscano: UNIFRA, 2007, p. 1-15.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE – CRES 2008. <[http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres\\_portugues.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf)>.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: Visão e Ação. Paris, 9 de outubro de 1998. Encontrado em: <<http://www.scribd.com/doc/9715944/Declaracao-Mundial-Sobre-Educacao-Superior-No-Seculo-XXI>>. Acesso em maio de 2009.

DEFOURNY, V.; CUNHA, C. Qualidade da educação: uma questão de ética e de direitos humanos. AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.287-302.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo: ALMED, 1985.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo. Atlas, 3ª edição, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e qualidade.** São Paulo: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ENADE. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes realizado Pelo INEP/MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In.: ULLMANN, Reinholdo Aloysio (Org.). **Sei em quem confiei:** Festschrift em homenagem a Norbeto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 49-65.

FÁVERO, M. L. A. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In.: **23ª Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** – ANPEd. GT 11 – Política de Educação Superior, 2000, p. 1-15. Encontrado em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF>>. Acesso em junho 2009.

\_\_\_\_\_. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In.: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: Pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação. In.: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FERNANDES, C. M. B.; FERNANDES, S. R. S. **As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas**. UNISINOS. In.: ANPED – GT 4 de Didática, 2005, Caxambú/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso no período de abril a junho de 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. In.: Revista **Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GHEDIN, E.; LEITE, Yoshie U. F.; ALMEIDA, M. I. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓMEZ, A. P.. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GRILLO, M. C. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In.: STOBÄUS, Claus Dieter [et al.]. **Ser Professor**. 5. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 73-89.

\_\_\_\_\_. Percursos da Constituição da Docência. ENRICONE, D. [et al.]. **A Docência na Educação Superior**: Sete Olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006, p. 59 – 72.

GUERRA, M. D. S. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado**: dos limites às possibilidades. UFMS. In.: ANPED – GT 8 de Formação de Professores, 2000, Caxambú/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso no período de abril a junho de 2007.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

GUNI. **International Barcelona Conference**. 2008. Disponível em: <<http://www.gunirmies>.

IESALC. O Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC. UNESCO. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org>>.

ISAÍÁ, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In.: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 510-525.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In.: ISAÍÁ, S. M. A.; BOLZAN, D. P. v. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 121-143.

JULIATTO, C. I. **A Universidade em busca da excelência: um estatuto sobre a qualidade da educação**. 2.ed. Curitiba: Chapagnat: Goiânia: Ed. Da UCG, 2005.

KENSKY, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In.: PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2.ed. SP, Campinas: Papyrus, 1994.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In.: 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, D.; BRAGA, A.M; FERNANDES, C.; GENRO, M. E.; FERLA, A. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campina, Papyrus, 1998.

LEONTIEV, A. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus à Pedagogia e as Pedagogos? In.: SILVA, Aida Maria Monteiro [et al.]. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006b, p. 213-241.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In.: **Educação & Sociedade**. V.27, n.96, outubro. Campinas: UNICAMP, 2006a. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/periodicos.html](http://www.capes.gov.br/serviços/periodicos.html)> Acesso Set. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 52-80

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 4. Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004a.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo:

MARQUES, M. O. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. 2000. Disponível em: <[www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/guioamar](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/guioamar)> Acesso no período em junho de 2009.

MELO, G. F. Estágio na Formação Inicial de Professor4es: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In.: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: Desafios e Possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Martin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2006, p.85-113.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Smpaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo. Cortez, 2000.

MOROSINI, M. Qualidade da educação universitária: isoformismo, diversidade e equidade. **Interface**: comunicação, saúde e educação. v. 5. n. 9. Fundação UNI Butucatu, UNESP, 2001, p. 89 – 102,

\_\_\_\_\_. (Coord. e Org.). **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Superior e transnacionalização: avaliação / qualidade / acreditação. In.: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 145-170.

\_\_\_\_\_. Internacionalização da educação superior de qualidade. In.: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 250-267.

\_\_\_\_\_. O Ensino Superior no Brasil. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 296-323.

\_\_\_\_\_. O Professor do Ensino Superior na Sociedade Contemporânea. In.: ENRICONE, Délcia [et al.]. **A Docência na Educação Superior: Sete Olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006, p. 85 – 100.

\_\_\_\_\_. **Qualidade na Educação Superior: tendências do século XXI**. Digitado. 2008.

MOROSINI, M. C. [et al.] (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: RIES/FAPERGS, 2003.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P. **Políticas públicas de qualidade universitária e construção de espaços de participação**. In.: ANPED – GT 11 de Política de Educação Superior, 2002, Caxambú/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso no período de maio a junho de 2009.

\_\_\_\_\_. **Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização**. Encontrado em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1113.pdf>>. Acesso em abril de 2009.

MOROSINI, M. C.; ROSSATO, R. **Educação Superior no Rio Grande do Sul: 1991 – 2004**. In.: Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004. Brasília: INEP, 2006, p. 23 – 77.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira**. Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES. Pontifícia Universidade Católica – PUCRS. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/observatorio/index.php>>.

OECD. **Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 2º ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PAPA, P. R. M.; FERNANDES, M. C. S. G. **Qualidade de ensino para os licenciandos do ensino superior privado noturno: concepções multidimensionais**. In.: ANPED – GT 4 de Didática, 2005, Caxambú/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso no período de maio a junho de 2009.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PEDAGOGIA UFSM. **Site do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>>.

PEDAGOGIA UFSM. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Universidade Federal de Santa Maria – RS. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/pedagogia/index\\_arquivos/noticias1\\_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf](http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/estrategias/estrategias.pdf)>.

PEREIRA, A. M. **Curso de Pedagogia:** representações de alunos e ex-alunos sobre o curso e sua profissionalização - um estudo em Mato Grosso. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2004. Disponível em [www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html](http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html). Acesso no período de abril a junho de 2007.

PERINI, E. Y. P. **O papel do estágio supervisionado na formação inicial de professores:** um olhar crítico dos egressos e professores do curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado em Educação da UNIVALI, 2006. Disponível em [www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html](http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html). Acesso no período de abril a junho de 2007.

PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIBID. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

PICONEZ, S. C. B. (org) **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 2.ed.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** Unidade, Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o Ensino de 2º Grau:** Propondo a Formação de Professores. Coleção Magistério – 2º Grau. Editora Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-136.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTILHO, E. M. L.; TESCAROLO, R. **Metacognição e Ética Planetária.** Anais VI ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

POZO, J. I. **Aquisição do Conhecimento.** Quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRODOCÊNCIA. **Programa de Consolidação das Licenciaturas.** MEC. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>.

PROJETO INDICADORES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES.

Pontifícia Universidade Católica – PUCRS. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/historico.php>>.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA UFSM. Universidade Federal de Santa Maria – RS. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>>.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e estado**: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2000.

REAL, G. C. M. **Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira**: um foco na questão da qualidade. In.: ANPED – GT 11 de Política de Educação Superior, 2008, Caxambú/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso no período de maio a junho de 2009.

RIBEIRO, M. L.; SOARES, S. R.. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. UEFS. UNEB. In.: ANPED – GT 8 de Formação de Professores, 2006, Caxambú/MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso no período de abril a junho de 2007.

RIES. Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior. **Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira** - Edital nº. 001/2006/INEP/CAPEs – 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ROSSATO, R. **Universidade**: reflexões críticas. Santa Maria: Editora UFSM, 1989.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. Disponível em: <[http://www.bennosander.com/publicacao\\_detalle.php?cod\\_texto=21](http://www.bennosander.com/publicacao_detalle.php?cod_texto=21)>.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. UNIVAP. In.: ANPED – GT 8 de Formação de Professores, 2005, Caxambú/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso no período de abril a junho de 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e formação de professores no Brasil**: vicissitudes dos dois últimos séculos. 2005. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso no período de abril a junho de 2008.

SCHEIBE, L. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In.: **XIV ENDIPE**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p.297-310.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCREMIN, G. **As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras: em busca de indicadores de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, RS. PPGE/UFSM, 2009.

SILVA, A. F. **Significado das vivências no estágio em Pedagogia - séries iniciais**. Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica/PUCRS, 2002. Disponível em [www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html](http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html). Acesso no período de abril a junho de 2007.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, L. C. S. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In.: SILVA, L. C. S.; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Junqueira & Martin editores. Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008, p. 37-83.

SILVA, M. G. M. Tendências da política de Educação Superior e implicações ao trabalho docente. In.: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 135-150.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de um problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In.: TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 112 -149.

\_\_\_\_\_. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In.: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.13. jan/fev/mar/abr, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

UFSM. **Universidade Federal de Santa Maria.** COPERVES/DERCA/PROGRAD; PRRH; HUSM; Biblioteca Central, Sistema de Informações para o Ensino - SIE, Prefeitura da Cidade Universitária. Pesquisador Institucional - P.I. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/>>.

UNESCO, Relatório Conciso: **O imperativo da qualidade/Educação para todos.** França: UNESCO, 2004. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf)>

UNESCO/CRUB. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). **Tendências da Educação Superior para o Século XXI.** UNESCO. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância.** Disponível em: <<http://www.unicef.org/>>.

VASCONCELOS, J.; AZEVEDO, M. A. R.; DALLA CORTE, M. G.; COMARÚ, P. A.; VESTENA, R. F. Estratégias Formativas em diferentes espaços e contextos: redimensionando o papel da prática de ensino e do estágio curricular supervisionado. **Vydia.** v.25. n. 1. Jan./jun. UNIFRA, 2007, p. 55-66.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. RJ. Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa.** Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO – COORDENADORA E PROFESSORAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO

#### I – DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3. Ano que entrou na IES: \_\_\_\_\_

4. Quantos anos de experiência no Magistério: \_\_\_\_\_

5. Sempre no curso de Pedagogia: ( ) Sim ( ) Não

Quais outros cursos/áreas de atuação: \_\_\_\_\_

6. Formação

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Tempo que atua no magistério: \_\_\_\_\_

7. Pesquisa e Extensão

Projetos de pesquisa: ( ) Sim ( ) Não

Qual(is) projeto(s)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Projetos de extensão: ( ) Sim ( ) Não

Qual(is) projeto(s)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### II – ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA

8. Quanto tempo você atua como professor no curso de Pedagogia? E junto ao estágio?

9. Descreva as principais atividades que você desenvolve junto ao Estágio e os principais encaminhamentos realizados com os estudantes de Pedagogia para a realização do Estágio.

10. Assinale abaixo as alternativas as quais você entende que apontam para a essência do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia:

O estágio se refere as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação junto ao campo futuro de trabalho.

O estágio compreende aos espaços de vivências e aprendizagens práticas, fora da academia, as quais são importantes pela sua capacidade de aproximação com a atuação do pedagogo.

O estágio é um verdadeiro elo de ligação entre diferentes níveis de ensino, pois como prática contextualizada historicamente, permite conhecer e intervir nas instituições de ensino, tanto IES quanto as do campo de estágio.

No estágio o conhecimento teórico é indispensável, bem como o conhecimento de técnicas e dinâmicas que possibilitem um bom desempenho por parte do estagiário junto aos educandos.

No estágio é indispensável a utilização de modelos e técnicas pré-determinadas, para dar segurança ao estagiário no contexto de atuação.

No estágio deve acontecer a inter-relação entre teoria, prática e contexto educativo no sentido de envolver a totalidade das atividades realizadas na dimensão curricular do curso de Pedagogia, inter-relacionado a processos de ensino, pesquisa e extensão.

O estágio é uma atividade teórico-prática de cunho instrumental e potencializa a atuação do estagiário naquele momento do curso.

O estágio como processo de vivenciar, problematizar, coletar dados, refletir e posicionar-se, instrumentaliza-se pela relação entre teoria e prática, o que favorece aos envolvidos (sujeitos e instituições) uma visão real, contextualizada e integradora da complexidade do cotidiano da profissão docente.

11. O que requer ao curso de Pedagogia para que aconteça, efetivamente, a relação teoria e prática?

12. A partir das suas experiências como supervisora de estágio, quais são as dificuldades mais freqüentes que você sinalizaria que os alunos encontram no estágio?

13. Quais contribuições que o estágio propicia à formação do pedagogo?

### III – ESTÁGIO E QUALIDADE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

14. Marque tópicos que indicam, no seu ponto de vista, “o que qualifica o estágio do curso de Pedagogia”:

Boa infra-estrutura institucional, tanto da IES quanto Instituição do campo de estágio.

Formação do professor orientador de estágio adequada à Pedagogia.

Qualidade nas orientações do professor orientador de estágio.

Número de orientações e visitas suficientes por parte do professor orientador.

Frequência, participação e total envolvimento do aluno estagiário nas atividades de estágio.

Proposta Pedagógica do curso consistente e articulada ao estágio.

Cultura organizacional de qualidade do curso de Pedagogia: bons horários, bom atendimento, recursos adequados e suficientes, reuniões periódicas com os professores e com os alunos, eventos educacionais periódicos, projetos de pesquisa e extensão com a participação dos alunos, entre outros aspectos: \_\_\_\_\_

Cultura organizacional da instituição campo de estágio: bons horários, acompanhamento da supervisão da escola junto ao estagiário, acompanhamento do professor da turma junto ao estagiário, boa infra-estrutura, recursos adequados e suficientes, calendário bem organizado, projeto político-pedagógico e planos de estudos bem estruturados, acessibilidade as informações do campo de estágio, entre outros aspectos: \_\_\_\_\_

Capacidade de articulação da IES com a comunidade.

- ( ) Relação teoria e prática.
- ( ) Conhecimento compartilhado.
- ( ) Consistência na construção de saberes docentes.
- ( ) Carga horária junto ao campo de estágio.
- ( ) Conhecimento prévio do contexto de atuação e bom planejamento.
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

---

---

---

15. Em sua opinião qual o diferencial do Estágio do curso de Pedagogia da UFSM, considerando a estruturação do curso em observância às DCNs (Resolução nº 01/2006)?

16. Se hoje fosse realizada uma [re]estruturação no estágio do curso de Pedagogia da sua IES, quais seriam as mudanças que você iria sugerir?

**APÊNDICE 2****QUESTIONÁRIO – ESTAGIÁRIO****I – DADOS DEMOGRÁFICOS**Curso: **Pedagogia UFSM**

Semestre: \_\_\_\_\_

Ano que entrou no curso: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Trabalha: ( ) Sim ( ) Não

Local de Trabalho: \_\_\_\_\_

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

Participa de projetos de pesquisa: ( ) Sim ( ) Não

( ) bolsista ( ) monitor ( ) voluntário

Qual(is) projeto(s)? \_\_\_\_\_

---

---

---

**II – ESTÁGIO E QUALIDADE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

1. O que significa o estágio curricular supervisionado para você?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. O que você pensa sobre:
  - a) A relação teoria e prática no estágio?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  - b) A aproximação da Universidade ao campo de atuação do pedagogo?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  - c) A pesquisa na sala de aula?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  - d) A realização de planejamento no estágio?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  - e) As orientações de estágio?

f) A carga horária de estágio durante o curso?

3. Marque tópicos que indicam, na sua preferência, “o que qualifica o estágio do curso de Pedagogia”:

Boa infra-estrutura institucional, tanto da IES quanto Instituição do campo de estágio.

Formação do professor orientador de estágio adequada à Pedagogia.

Qualidade nas orientações do professor orientador de estágio.

Número de orientações e visitas suficientes por parte do professor orientador.

Frequência, participação e total envolvimento do aluno estagiário nas atividades de estágio.

Proposta Pedagógica do curso consistente e articulada ao estágio.

Cultura organizacional de qualidade do curso de Pedagogia: bons horários, bom atendimento, recursos adequados e suficientes, reuniões periódicas com os professores e com os alunos, eventos educacionais periódicos, projetos de pesquisa e extensão com a participação dos alunos, entre outros aspectos: \_\_\_\_\_

Cultura organizacional da instituição campo de estágio: bons horários, acompanhamento da supervisão da escola junto ao estagiário, acompanhamento do professor da turma junto ao estagiário, boa infra-estrutura, recursos adequados e suficientes, calendário bem organizado, projeto político-pedagógico e planos de estudos bem estruturados, acessibilidade as informações do campo de estágio, entre outros aspectos: \_\_\_\_\_

Capacidade de articulação da IES com a comunidade.

Relação teoria e prática.

Conhecimento compartilhado.

Consistência na construção de saberes docentes.

Carga horária junto ao campo de estágio.

Conhecimento prévio do contexto de atuação e bom planejamento.

Outros: \_\_\_\_\_

4. O estágio do seu curso está organizado de maneira a contemplar uma boa formação de pedagogo? Justifique sua resposta.

Sim             Não             Em parte

5. Se fosse possível, hoje, uma [re]estruturação no estágio do curso de Pedagogia da sua IES, quais seriam as mudanças que você iria sugerir?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. Além dos contextos e atividades realizadas no Estágio do curso de Pedagogia dessa IES, quais outros *contextos* e *ações formativas de estágio* poderiam contribuir para a formação do pedagogo?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
7. Apresente aspectos positivos das disciplinas de Estágio?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
8. Apresente aspectos que as disciplinas de Estágio precisam melhorar?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
9. Conte uma experiência de estágio que, na sua opinião, se tornou significativa à sua formação. Qual o motivo levou você a escolher esta experiência?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
10. Outras informações que você gostaria de destacar com relação ao estágio do seu curso:

### APÊNDICE 3

#### ENTREVISTA – COORDENADORA DO CURSO

1. Como foi o processo de [re]construção da atual proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFSM?
2. Conte as principais atividades que você desenvolve como Coordenador(a) do Curso, quanto aos encaminhamentos realizados com os estudantes de Pedagogia para o desenvolvimento do Estágio.
3. Como você percebe o estágio no currículo do curso de Pedagogia, na atual proposição do curso?
4. A partir das suas experiências como Coordenadora do Curso, quais são as dificuldades mais freqüentes que você sinalizaria que os alunos encontram no Estágio?
5. Em sua opinião, quais as fragilidades e os pontos fortes relacionadas ao estágio no curso de Pedagogia da UFSM?
6. Como é a relação curso de Pedagogia com as Instituições parceiras de estágio?
7. Quais as contribuições que o Estágio propicia à formação do pedagogo?
8. Qual é o diferencial do estágio do curso de Pedagogia da UFSM à formação dos pedagogos?

## APÊNDICE 4

### ENTREVISTA – SUPERVISORA DE ESTÁGIO

1. Na sua opinião a maneira como o curso de Pedagogia da UFSM está organizado contempla a proposição para o estágio pressuposta pelas DCNs da Pedagogia? O que você pensa sobre o estágio ser ofertado em 300h e no último semestre do curso?
2. Qual a sua opinião quanto ao estágio do curso não contemplar outros âmbitos de atuação do pedagogo?
3. As Práticas Educativas – PEDs conseguem fazer a aproximação, a relação teoria e a prática no curso? Propõem ações em campo de atuação do pedagogo? Contribuem para ações interdisciplinares no curso?
4. Segundo a PP do curso é preciso desenvolver uma proposta educativa compartilhada entre a Escola e a Universidade. Isso efetivamente acontece no estágio? O que qualifica esse compartilhamento entre escola e IES? Dê um ou mais exemplos de como acontece? Qual são as dificuldades com relação às escolas?
5. Quanto ao planejamento de ensino, como as estagiárias convivem com esta questão? Tem dificuldade? No que propriamente dito?
6. Explica melhor quais os principais *encaminhamentos pedagógicos* que realiza com as alunas orientandas. Quais as dificuldades que as alunas tem? Quais soluções você encontrou ao longo da experiência com estágio para solucionar as problemáticas mais evidentes?
7. O estágio contribui para a concretização da relação teoria e prática no curso de Pedagogia da UFSM? No seu ponto de vista quais são as principais ações realizadas, no estágio, para estabelecer a relação teoria e prática?
8. A pesquisa no estágio acontece? É importante? Como ela se concretiza?
9. Os estágios estão articulados às linhas de pesquisa e extensão do Centro de Educação/UFSM ou, até mesmo do curso de Pedagogia?
10. Como é realizado o relatório e a socialização das atividades e aprendizagens de estágio?
11. Como orientadora, quais as principais dificuldades que você tem com relação a cultura organizacional do curso? (tempo, nº de orientandos, financiamento...)?

12. O que você pensa sobre a atitude dos alunos do curso de Pedagogia quanto aos estudos, leituras, realização de trabalhos, entre outros aspectos formativos? Existe comprometimento, eles correspondem? O que precisa melhorar principalmente com relação ao estágio?
13. No que o estágio curricular supervisionado contribui para a formação do pedagogo da UFSM?

## APÊNDICE 5

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informada de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa “O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE QUALIDADE DO PEDAGOGO”, de responsabilidade da pós-graduanda Prof<sup>a</sup> Marilene Gabriel Dalla Corte, agregada ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PUCRS, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini.

#### JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA:

Este trabalho de pesquisa trata sobre a relação estágio e qualidade na educação superior, no sentido de focar o estágio curricular do Curso de Pedagogia, considerando os marcos regulatórios para esse curso, concepções de estágio, cultura organizacional, implicações e inter-relações com a qualidade na formação de pedagogos.

É importante ressaltar o papel da universidade na educação dos professores e, nesta perspectiva, entender a articulação do Curso de Pedagogia com a complexidade da sua história enquanto curso e na formação de professores no país. O olhar no estágio curricular supervisionado, e sua relação com a qualidade na educação superior, aproxima de contribuições significativas à profissionalidade dos professores formadores e à formação dos futuros professores.

Problema de pesquisa: **Em que medida o estágio curricular pode contribuir com a formação de qualidade do pedagogo?**

Para tanto, é importante investigar, analisar e refletir o estágio curricular tendo como ponto de partida a trajetória peculiar que assumiu o Curso de Pedagogia no Brasil, considerando as políticas públicas no que se refere à formação de professores e à gestão da qualidade, não apenas com o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas, principalmente, o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática na articulação curricular dos cursos de formação de professores.

Justifico, sobretudo, que ao realizar as atividades de estágio, o pedagogo precisa utilizar-se do seu repertório de saberes, ancorado na formação entrelaçada as demais experiências formativas do curso de Pedagogia, que deverão dar suporte às práticas educativas que implementará no exercício da profissão docente, uma vez que estará reportando-se à realidade no sentido de vivenciá-la, compreendê-la e influenciá-la em seus recortes e/ou totalidade.

Como hipóteses de pesquisa, apresento a importância da indissociabilidade entre o estágio e a dinâmica curricular do curso de Pedagogia, a qualidade da relação teoria e prática nos processos formativos do curso, as parcerias entre IES e instituições campo de estágio, bem como a boa estrutura, organização e dinamização das atividades formativas do curso.

Para tanto, defendo a tese de que “o estágio curricular do curso de Pedagogia repercute na formação de qualidade do pedagogo e está relacionado às políticas educacionais, à organização curricular do curso, à cultura organizacional do curso, assim como às concepções e práticas dos professores formadores e dos futuros professores”.

Tendo por base o problema de pesquisa e a tese em foco, priorizei como objetivo geral verificar as contribuições do estágio curricular à formação de qualidade do pedagogo.

Os objetivos específicos: verificar e analisar a organização do Curso de Pedagogia, de uma Universidade pública, em relação ao estágio curricular e seus marcos regulatórios; conhecer a avaliação da comunidade acadêmica (coordenação, professores orientadores e alunos estagiários), do curso de Pedagogia, quanto aos processos formativos do estágio e suas relações com a qualidade da formação nesse curso; analisar e propor indicadores para a qualidade do estágio curricular como processo formativo no curso de Pedagogia.

### **PROCEDIMENTOS PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA:**

É uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS, pontuando, aí, um universo de representatividade de uma Instituição de Ensino Superior pública com respaldada trajetória histórica, no sentido de conhecer os pressupostos desse curso com relação ao seu contexto histórico e relações com a tessitura das políticas educacionais nos aspectos legais, teóricos e práticos que balizam a estruturação, articulação e dinamização do respectivo curso, especialmente no que se refere aos estágios curriculares. Aplicação de questionário estruturado e realização de entrevistas semi-estruturadas.

### **Fui informada:**

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atuais ou futuras, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificada, e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização. Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo. Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa. Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa. De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecida, consinto em participar da pesquisa proposta, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

A responsável por este estudo é a professora pesquisadora Marilene Gabriel Dalla Corte (Fone 55- 91174400). Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder da pesquisadora.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2010.

Nome da pesquisada: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisada: \_\_\_\_\_

Nome da Testemunha: \_\_\_\_\_

Assinatura de testemunha: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora Marilene Gabriel Dalla Corte

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 6****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título da pesquisa:** “O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE QUALIDADE DO PEDAGOGO”.

**Profª pesquisadora responsável:** Marilene Gabriel Dalla Corte

**Profª Orientadora:** Marília Costa Morosini

**Instituição de origem do pesquisador:** PUCRS

**Área de Conhecimento:** Áreas das Ciências Humanas

**Curso:** Doutorado em Educação – PPGE/PUCRS

**Telefone para contato:** 55- 91174400

**Local da Coleta de dados:** Curso de Pedagogia UFSM

A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- I. preservar o sigilo e a privacidade dos sujeitos cujos dados (informações e/ou materiais biológicos) serão estudados;
- II. assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa em questão;
- III. assegurar que os resultados da pesquisa serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

A pesquisadora declara ter conhecimento de que as informações pertinentes às técnicas de coleta de dados, desta pesquisa, somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Marilene Dalla Corte  
Pesquisadora Responsável  
RG: \_\_\_\_\_