



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TATIANE DOS SANTOS CERQUEIRA FARIAS

**ENTRE A TEORIA E PRÁTICA: O TRÂNSITO DOS ESTUDANTES
ENTRE OS APORTES TEÓRICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE PEDAGOGIA DA UFBA.**

Salvador
2013

TATIANE DOS SANTOS CERQUEIRA FARIAS

**ENTRE A TEORIA E PRÁTICA: O TRÂNSITO DOS ESTUDANTES
ENTRE OS APORTES TEÓRICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE PEDAGOGIA DA UFBA.**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Couto Cunha

Salvador
2013

TATIANE DOS SANTOS CERQUEIRA FARIAS

**ENTRE A TEORIA E PRÁTICA: O TRÂNSITO DOS ESTUDANTES
ENTRE OS APORTES TEÓRICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE PEDAGOGIA DA UFBA.**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Como requisito parcial para a conclusão do curso.

Aprovada em 01 de abril de 2013.

Banca Examinadora

Dra. Regina Sandra Marchesi
Professora da Faculdade de Educação da UFBA

Dr. Penildon Silva Filho
Professor do Instituto de Ciências da Saúde da UFBA

Dra. Maria Couto Cunha (Orientadora).
Professora da Faculdade de Educação da UFBA

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois sem ele não teria conquistado os sonhos impossíveis da minha vida.

A minha professora e orientadora que me acolheu e orientou-me tão amavelmente.

Aos meus pais que me deram os primeiros ensinamentos e investiram na minha educação.

A meu esposo que me apoiou e incentivou-me a continuar meus estudos.

As minhas amigas que me incentivaram e acreditaram no meu sucesso.

A Seu Edivaldo, obrigada por me acompanhar nos vestibulares.

Aos meus familiares que compreenderam os momentos que passei distante.

A todos os professores que passaram por minha vida e em especial os professores do CEFET-BA.

Aos colegas que contribuíram na minha formação e em especial aos que participaram da minha pesquisa.

Enfim, são tantos a agradecer que finalizo dizendo muito obrigada a todos que me ajudaram direta e indiretamente.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como os estágios supervisionados recém implantado no currículo de Pedagogia podem contribuir no processo de formação dos seus estudantes, estendendo este estudo para o curso implementado na Faculdade de Educação da UFBA. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica a partir da literatura e uma pesquisa documental utilizando a legislação pertinente. Também foi realizada uma pesquisa empírica com uma amostra de estudantes concluintes do curso. A pesquisa bibliográfica e documental está fundamentada pelos seguintes teóricos: PIMENTA e LIMA (2011), SAVIANI (2009), LIBANEO (2004, 2008, 2010), SILVA (2002), SCHEIBE e AGUIAR (1999), dentre outros, assim como nas leis, decretos e resoluções que regulamentam as políticas de formação do profissional da educação, especificamente os professores da Educação Básica na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na pesquisa empírica foram utilizadas entrevistas com perguntas fechadas e abertas Após a coleta os dados foram analisados a partir da fundamentação teórica baseada no pensamento dos autores que tratam sobre a temática. A monografia está dividida em quatro capítulos. O primeiro traz um breve histórico do curso de Pedagogia, o segundo trata sobre o ensino da prática pedagógica e do estágio nos cursos de formação de professores. O terceiro aborda sobre as concepções e normas de funcionamento nos dois últimos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia. Por fim, o quarto trata do tema principal, concluindo que os componentes de estágio supervisionado no novo currículo da FAGED tem contribuído para a formação da prática pedagógica e para aproximar os estudantes de Pedagogia ao ambiente de sua futura atuação profissional como docente. No entanto, constata-se que o oferecimento desses componentes necessitam de alguns ajustes, principalmente no sentido de adequar as ações dos professores supervisores aos objetivos dos mesmos, assim como estabelecer uma relação mais próxima e interativa da atividade com as escolas onde os estágios se desenvolvem. No geral, as conclusões levam a considerar que os estágios, mesmo no período inicial de implementação do novo currículo, podem colaborar na formação dos futuros professores.

Palavras chaves: Estágio Supervisionado, Formação de professores, Pedagogia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 7

1. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO, 13

2. O ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO ESTÁGIO, NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM ESPECIAL, NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA LITERATURA, 24

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFBA: UMA BREVE ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E NORMAS DE FUNCIONAMENTO NOS DOIS ÚLTIMOS PROJETOS PEDAGÓGICOS, 33

4. O TRANSITAR DOS ESTUDANTES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS, 44

4.1. A DISTRIBUIÇÃO DA OFERTA DOS ESTÁGIOS DENTRO DA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO RE-ESTRUTURADO EM 2009, 45

4.2. UMA ANÁLISE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM PEDAGOGIA NA UFBA, 51

4.2.1. Evocando a memória e refletindo sobre a experiência, 51

4.2.2. Análise das experiências de um grupo de estudantes nos estágios supervisionados em pedagogia da UFBA, 58

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, 68

REFERÊNCIAS, 73

APÊNDICES, 76

Apêndice A – Roteiro de entrevista com os estudantes, 77

Apêndice B– Roteiro de entrevista com a coordenadora do colegiado no período 2008/2011, 80

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos muitos são os estudos realizados que focalizam a formação de professores, principalmente para os docentes da educação básica. Para os anos iniciais desse nível de educação tem sido diversos os formatos dos cursos voltados para essa formação. Para Saviani (2009) a preocupação com essa formação é recente na nossa história. No Brasil, durante todo o período colonial, passando pela educação jesuítica e aulas régias até a criação dos primeiros cursos superiores já no século XIX, não havia preocupação com a formação de professores. Esta formação aparece após a independência política, em 1822, quando se inicia uma preocupação com a organização da instrução pública. (SAVIANI, 2009) Este autor identifica, na história do Brasil, alguns períodos em que se visualizam tendências de organização e estrutura didática dos cursos de formação de professores a depender dos avanços em termos de perfis desejados desses profissionais.

Após o Ato Adicional de 1834, as províncias, que passam a ter a responsabilidade com a instrução primária, começam a adotar para a formação de professores do ensino primário, o modelo seguido pelos países europeus – Escolas Normais. Entre o final do século XIX e o início do período republicano registram-se o estabelecimento e expansão dessas escolas normais nas diversas regiões brasileiras. Ao final da Primeira República na década de 1920, o curso normal oferecia um currículo voltado para a área profissional e um ensino com um número maior de disciplinas voltadas para as ciências ligadas à educação.

Uma nova fase se abriu na história da formação de professores para a educação básica com a criação dos institutos de educação como lugar de ensino, mas, também, da pesquisa. Com o Decreto 3810 de 1932 novas matérias foram introduzidas no currículo dos cursos normais. Os institutos caminhavam para consolidar um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitia a correção das insuficiências e distorções das velhas escolas normais. Com as reformas de Francisco de Campos, em 1932, tão logo foi criado o Ministério da Educação e Saúde, as escolas de formação de professores começavam a inserir na sua composição os laboratórios de pesquisa e experimentação em metodologia do

ensino. Tais escolas funcionavam como centro de irradiação das idéias da Escola Nova, introduzindo inovações no processo de formação desses profissionais. (SAVIANI, 2009)

A Lei 4.024/61, a primeira LDB do país padroniza a educação brasileira e estabelece a formação dos professores para o ensino primário através do curso normal. Não se fazia referência ao nível superior. A formação de orientadores, inspetores e supervisores deveria ser feita, por esta lei, pelas Faculdades de Filosofia, em cursos especiais. Em 1962 o Parecer 251 de Valnir Chagas estabelece as bases para o funcionamento dos cursos de Pedagogia, fixando um currículo mínimo com a previsão de egressos em licenciatura e em bacharelado. (SAVIANI, 2009)

O parecer de Valnir Chagas (252/69) direciona o curso de Pedagogia para as licenciaturas. A partir desse parecer, o curso de Pedagogia passa a formar professores para o ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção nas escolas e nos sistemas de ensino.

De outra parte, com o regime militar iniciado em 1964, o Brasil experimenta mudanças também no processo de formação de professores para o ensino elementar. A mais importante mudança a partir da Lei 5692/71 foi a substituição do curso normal pela habilitação específica de Magistério. Desta forma, na nova estrutura desaparece a escola normal e a transforma em habilitação específica do 2º grau.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 (Lei 9394) estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica - nela entendidas as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - deve ser oferecida em nível superior nas universidades e institutos de educação. Por seu turno, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em maio de 2006 fixa como base deste curso a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo também na formação do pedagogo conteúdos curriculares para os outros campos de atuação do pedagogo.

Com isto, as instituições de ensino que oferecem esse curso são levadas a reformular os seus currículos a partir dos preceitos da resolução que aprovou estas diretrizes. Desta forma, o curso de pedagogia no Brasil, vem passando por muitas transformações a fim de atender as normas estabelecidas. Antes, o referido curso

tinha uma formação mais tecnicista, com as novas mudanças os currículos estão sendo adaptados, para atender às novas regras.

Ao mudar, deste modo, o eixo de formação do curso de Pedagogia, privilegiando a formação para a docência no início da escolaridade, as próprias diretrizes curriculares orientam a reformulação dos projetos pedagógicos no sentido de contemplar a associação teoria x prática na formação do futuro pedagogo. Um dos pontos essenciais da mudança reside na inserção dos estágios supervisionados como um importante elemento de aprendizagem das práticas pedagógicas.

Compreende-se que os estágios nos cursos de formação têm como objetivo principal contribuir para aprendizagem da profissão que o aluno irá exercer posteriormente. No ambiente de estágio o estudante-estagiário passa a refletir sobre o processo educativo de forma sistemática, intencional e planejada, podendo assim ter uma prévia do que encontrará na prática.

Santos, Amaral e Bortoloti (2012, p.4, 5), apontam que,

Nos depoimentos dos estagiários, eles enxergam a importância do Estágio Supervisionado. Os motivos são os diversos: várias experiências que o estágio proporciona que somente obtém na sala de aula, suporte mínimo para enfrentar as surpresas do ambiente escolar, ajuda no amadurecimento da percepção dos métodos a serem adotados em sala de aula.

As várias experiências que o Estágio Supervisionado proporciona ao aluno estagiário são de fundamental importância para o seu processo formativo como futuro docente, pois as situações enfrentadas pelos alunos em cada estágio fazem com que ele amadureçam profissionalmente.

Uma das propostas do currículo de Pedagogia é proporcionar aos estudantes um contato direto com a escola e o meio a partir do qual pode ser feito tal contato é através dos estágios supervisionados. Neste período os estudantes dedicam uma parte da disciplina para fazerem visitas de observação e intervenção nas escolas. Neste ambiente são observados muitos aspectos e a partir daí são feitas as reflexões e discussões em sala de aula com os professores supervisores e os colegas e são elaborados os relatórios de estágio. Contudo, surge uma inquietação: Será que estes estágios, realmente, têm contribuído de forma significativa para a formação dos estudantes? Tomando como base esta inquietação, desenvolvemos uma pesquisa que pode ser considerada de grande relevância, pois a mesma tem como objetivo investigar como surgem os estágios supervisionados no currículo de

Pedagogia e como o mesmo pode ajudar de maneira significativa no desempenho das atividades do futuro docente, tomando como premissa a necessidade da associação teoria x prática na formação do pedagogo. Estas questões nos mobilizaram, também, a desenvolver um estudo empírico, tendo como campo de verificação o novo currículo de pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, cujos resultados serão apresentados nos próximos capítulos.

Esta pesquisa ainda pode ser considerada importante, se contribuir para ampliar os conhecimentos a respeito de como o Estágio Supervisionado interfere na formação dos estudantes, assim como apresentar algumas sugestões apontadas pelos estudantes a respeito de melhorias que possam ser implementadas nos componentes de estágio.

Para o seu desenvolvimento adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, conjugadas com uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa.

De acordo com Gil (2007, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para fundamentar esta pesquisa tivemos como principais aportes teóricos, PIMENTA e LIMA (2011), SAVIANI (2009), LIBANEO (2004, 2008, 2010), SILVA (2002), SCHEIBE e AGUIAR (1999), dentre outros. Na pesquisa documental, utilizamos os pareceres para a Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação do país.

Teixeira (2005, p. 137) oferece as vantagens da pesquisa qualitativa. De acordo com ela,

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

Na pesquisa empírica, para a coleta dos dados, utilizamos a entrevista com perguntas fechadas e abertas. Foram sujeitos da pesquisa alunos concluintes do curso de Pedagogia, na fase de elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, além da coordenadora do curso no período da implementação do novo currículo. Após a realização da entrevista, procuramos apurar os dados coletados e assim analisá-los a partir das ideias de alguns autores que tratam sobre a temática.

Em termos objetivos, o presente trabalho buscou investigar como os estágios supervisionados do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, como componente obrigatório vem contribuindo na formação dos pedagogos. Conforme já mencionado, esta monografia desenvolveu uma pesquisa bibliográfica no sentido de dar suporte as discussões e interpretações que se apresentam nos seus capítulos.

No primeiro capítulo, traçaremos um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, pois é de suma importância que compreendamos como o mesmo iniciou e como tem se transformado ao longo desses anos de modo a atender os novos objetivos que lhes são atribuídos.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentaremos as contribuições de alguns autores em torno das expectativas em torno do ensino da prática pedagógica e do estágio, nos cursos de formação de professores, neste caso, no curso de Pedagogia.

Dando continuidade, no terceiro capítulo, trazemos uma breve análise das concepções e normas de funcionamento do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA nos dois últimos projetos pedagógicos do curso. Nesta parte faremos um contraponto entre os componentes de estágio nos dois modelos, ressaltando o diferencial inaugurado com a implementação das disciplinas de Estágio Supervisionado no currículo em vigência, como forma de promover o trânsito entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Para tratar do tema principal deste trabalho, apresentamos, no último capítulo, as reflexões e análises da inserção dos estágios no projeto pedagógico do curso da FAGED, conforme o currículo vigente. Incluímos nessa parte um breve memorial a respeito das experiências da autora desta monografia nos espaços de estágio, finalizando assim, o trabalho com a análise e apresentação dos resultados da pesquisa empírica feita com uma amostra de alunos concluintes no segundo semestre de 2012 deste curso.

Concluimos a presente monografia com algumas considerações finais onde faremos uma breve recuperação dos assuntos tratados nos capítulos anteriores e, em seguida, expondo algumas sugestões trazidas pelo grupo de estudantes entrevistados. Consideramos que a experiência dos estágios foi um momento de muitas descobertas para os estudantes e que os mesmos puderam estar ampliando suas visões a respeito de como é a prática docente no cotidiano.

Por fim, consideramos que estes estágios podem contribuir para tornar o estudante um indivíduo autônomo, crítico, e capaz de se auto-afirmar como professor.

1- O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.

O parecer CNE/CP 05/2005 do Conselho Pleno – CP, do Conselho Nacional de Educação - CNE, antes de explicitar os aspectos principais das diretrizes curriculares nacionais que deveriam ser fixadas para o curso de Pedagogia coloca que no Brasil este curso, ao longo de sua história teve como objeto de estudo e finalidade os processos educativos “em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional”. (BRASIL/MEC/CNE, 2005, p. 2).

Embora este curso tenha sido criado aparentemente bem definido, diversos autores chamam a atenção para as questões ligadas à sua identidade nos vários momentos da sua trajetória. Silva (2002) assinala que uma das grandes dificuldades encontradas no curso de Pedagogia na sua evolução é a indefinição das suas funções. Para ela, esta imprecisão está bem presente nos vários documentos elaborados sobre o curso.

Esta situação fica bastante evidenciada nas últimas décadas, principalmente quando se discutia os princípios que deveriam imperar na elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso. Para Silva, é provável que o retardamento da aprovação dessas diretrizes no Brasil tenha levado a que fossem mantidas suas antigas estruturas, mesmo mescladas pelos quesitos orientadores do sistema de avaliação (Provão) em aplicação nos anos de 1990 para os cursos de nível superior no Brasil, bem como pelos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que tentavam estruturar o curso nesse período. Os conflitos que acompanharam esta discussão fizeram com que a proposta de diretrizes elaborada e divulgada em 1999 pela Comissão de Especialistas, encarregada de subsidiar a construção dessas diretrizes, nem fosse discutida entre os conselheiros. Na realidade, a dificuldade em definir a identidade do curso parte da indagação básica: **o curso de Pedagogia deve formar profissionais para atuação em quais setores do campo educativo?** Segundo esta autora a questão da identidade do curso é um assunto muito complexo. E para tratá-lo deve-se verificar os aspectos históricos e os avanços conquistados em termos teóricos.

Scheibe e Aguiar (1999), em artigo publicado, nos relatam que o curso de pedagogia foi criado no Brasil devido à preocupação com o preparo de docentes

para a escola secundária. O mesmo surgiu juntamente com as licenciaturas, na antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo decreto-lei nº 1.190 de 1939. Tal faculdade tinha como visão a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, dentre elas, a área pedagógica.

Silva (2002) confirma o histórico trazido por Scheibe e Aguiar e ainda aponta que a história do curso de pedagogia segue alguns períodos. O primeiro período ocorreu de 1939 a 1972, quando foram estabelecidas as três regulamentações fundamentais do curso durante os seus 62 anos de existência, a saber: o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas; o segundo período fixado pela autora, que vai de 1973 a 1977, é caracterizado por um conjunto de indicações visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil; o terceiro, que vai de 1978 a 1999, quando assiste-se a um processo de revisão dos cursos como iniciativa de professores, estudantes, instituições universitárias e organismos governamentais, ainda que nos limites da legislação vigente, a partir de propostas construídas coletivamente no contexto dos debates realizados à época; o quarto período iniciou-se em 1999 e que deve estar vigente até os nossos dias, que representa o confronto entre os fundamentos que a autora chama de paralegais defendidos pelas entidades de profissionais da educação e as orientações da Câmara de Educação Superior do CNE, esta, na tentativa de retomar o processo de reformulação do curso. Neste capítulo procuraremos utilizar a demarcação desses períodos assinalados pela autora citada para desenvolver este breve histórico do curso.

Para compreendermos o que significaram as regulamentações características do primeiro período vejamos o que trazem os documentos e textos analisados para a elaboração desse capítulo. O Parecer 05/2005 do CP/CNE, acima mencionado, no breve histórico que apresenta, acentua que o curso regulamentado pelo Decreto-Lei 1.190/39 definia-o como lugar onde formavam os “técnicos em educação”, que, na época,

eram professores primários que realizavam estudos superiores para desenvolverem trabalhos nas áreas de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação de desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estados e dos municípios. (BRASIL/MEC/CNE, 2005, p.2).

Para este Parecer (2005, p.2), a padronização do curso de Pedagogia, em 1939 é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas de Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química.

Pimenta e Libâneo (2002, p.16) confirmam tal marco histórico enfatizando que o curso de Pedagogia, criado em 1939, destinava-se a formar bacharéis (técnico de educação) e licenciados em Pedagogia, inaugurando assim o que veio a denominar-se o esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Nesse período o curso respondia apenas pela formação do “bacharel em Pedagogia”. Para se dedicar a área de ensino, o aluno necessitaria complementar seus estudos com outro curso, o de Didática.

Desta forma, segundo o Parecer (2005, p.3), em 1939 o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais. O título de licenciado, que permitia atuar como professor era obtido pelos que, tendo concluído o bacharelado, e cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

Dando continuidade aos estudos sobre esse momento histórico, as relatoras do Parecer CNE/CP 05/2005 apontam que devido a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1 no curso de Pedagogia. E relatam que foi em 1961, que se fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo então Conselho Federal de Educação - CFE e mais duas escolhidas pela instituição. (BRASIL/MEC/CNE, 2005).

Mesmo com esses avanços no curso, pontua-se que foi somente a partir de 1962, que o curso de Pedagogia passou a assumir a formação tanto do “técnico em educação” quanto a do “professor de disciplinas pedagógicas do curso normal”. (SILVA 2002, p.132).

Segundo o Parecer 05/2005, com a regulamentação do curso feito pelo Parecer CEF nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado, mantendo assim, um duelo

entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia, mesmo sendo o Parecer contrário a essa ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do chamado “esquema 3+1”.

É importante destacar também que a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968

facultava à graduação em Pedagogia, as seguintes habilitações: supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, assim como outras especialidades que fossem necessárias para o desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho”. (BRASIL/MEC/CNE, 2005, p 3).

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a resolução CFE nº 2 vieram dispor sobre a organização e o funcionamento do curso e indicava que a finalidade do curso era a preparação de profissionais da educação, assegurando a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação dos professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, do qual resultaria o grau de licenciado. Como o curso formava também para o exercício do magistério nos cursos normais, por dedução, facultava também a esse licenciado a docência nos anos iniciais de escolarização, como professor primário.

Conforme já anunciado, o segundo período citado por Silva (2002) aconteceu de 1973 a 1977. O mesmo compreendeu o conjunto de indicações de autoria do conselheiro Valnir Chagas, do então Conselho Federal de Educação, que visava à reestruturação global dos cursos superiores de formação do Magistério no Brasil. Nesse período surge a ideia de substituir o curso de Pedagogia por vários novos cursos de habilitações. Muitas dessas indicações não chegaram a tornar realidade. Nessa fase, uma nova função é projetada para o curso: a de estudar as teorias pedagógicas, os fundamentos e as metodologias de ensino. Neste mesmo período outras novas funções começam a ganhar espaço no curso: a de preparar o docente para a educação especial, para as primeiras séries do Ensino Fundamental e para a educação infantil. Segundo a autora citada, embora tenha havido algumas controvérsias sobre as mudanças pelas quais deveria passar o curso mais uma vez, isso não “produziu alterações na realidade dos cursos de Pedagogia, a não ser por se constituir no fator desencadeador do terceiro período”. (SILVA, 2002, p. 144).

O terceiro período comentado por Silva (2002) foi de 1978 a 1999. O mesmo comportou a elaboração de uma documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto. Pondera-se que nesse período houve uma contribuição para que a revisão dos cursos pudesse ser realizada nos limites da legislação vigente, isso a partir de indicações que seriam construídas coletivamente no contexto dos debates realizados junto aos movimentos de caráter educativo dos próprios educadores. (2002, p.133 e134).

O Parecer 05/2005 anteriormente citado chama a atenção para as mudanças do ponto de vista social e econômico experimentadas pelo Brasil nesta época, com a ampliação do acesso a educação das classes populares, com o crescimento das exigências de qualificação do professor, com a complexidade crescente da organização e gestão escolar, onde emergiam novas funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional das escolas. Tudo isto estava a exigir profissionais melhor formados para a docência, para a direção, para o assessoramento às escolas e aos órgãos da administração dos sistemas de ensino.

Para entendermos um pouco o que aconteceu durante esse período é bom assinalar o que relata o Parecer 05/2005. Segundo este documento, no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º grau. Destaca-se ainda que o curso de Pedagogia tem tido ao longo do tempo várias experiências na formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Por conta disto necessitou de adotar uma diversificação curricular para atender ao conjunto de habilitações, além da docência das disciplinas pedagógicas do Ensino de 2º Grau e mais ainda para a formação dos especialistas. Com isto ampliavam as disciplinas e atividades curriculares. Além disto, à medida que o curso de Pedagogia foi ocupando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º grau, bem como da pré-escola, cresceu o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Isso porque antes, somente pessoas com experiências em docência procuravam graduar-se em pedagogia. Essa evolução trouxe algumas questões a

serem discutidas no âmbito educacional. Situação que levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem a problemática do equilíbrio entre formação e exercício da profissão, assim como a crítica de que os cursos dicotomizavam teoria e prática.

O Parecer ainda ressalta que desde 1985, tem crescido o número de instituições em todo país que oferecem essas habilitações na graduação. Este documento salienta também que nos anos de 1990,

o curso de pedagogia foi se construindo como o principal *lócus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País". (2005, p.5)

É importante assinalar que no final deste período é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, (Lei 9394/96) que estabelece nos seus Artigos 62 e 63 a formação em nível superior para os docentes atuarem na educação básica, apontando os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores como *lócus* dessa formação. No seu Artigo 64, a LDB indica as áreas de atuação que deveriam contemplar a formação do pedagogo:

Artigo 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 23)

O posicionamento desta lei destoava de muitas das indicações e dos redirecionamentos que o curso tomava até então assim como das discussões e debates que se desenvolveram nesse terceiro período identificado. Por conseguinte, a forma como o curso deveria ser reestruturado iria depender de novas diretrizes nacionais a serem aprovadas para o curso, pois a partir da aprovação da LDB o Ministério da Educação havia constituído comissões de especialistas para elaborarem as diretrizes para os variados cursos de nível superior do país. No entanto, a construção das diretrizes do curso de Pedagogia teve um longo caminho a percorrer até que fossem aprovadas.

Silva (2002) pontua que no final do terceiro período a Comissão de Especialistas de Ensino do curso de Pedagogia junto ao MEC, adotando princípios

do movimento representado pela Associação Nacional para Formação dos Profissionais em Educação – Anfope - elaborou sua Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, enfatizando que a docência se constituía como a base da formação profissional de todo o educador. Acrescenta-se que nessa proposta, a Comissão, ao contemplar diversas tendências em conflito, congregou algumas funções a mais no curso e também abriu a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional, aglutinando o apoio das entidades acadêmicas envolvidas nos debates. (SILVA, 2002, p.136). Entretanto tal proposta não foi sequer considerada pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional da Educação, pois nesse Órgão já havia sido aprovada a Resolução CNE/CP n 01 de 30/09/99 que dispunha sobre a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, que ratificava estes institutos como *lócus* da formação de professores da Educação Básica.

A partir deste embate de idéias Silva (2002) identifica o quarto período na história do curso de Pedagogia. Ele se iniciou em 1999 e foi representado pelo confronto entre os fundamentos paralegais defendidos pelas entidades de profissionais da educação e por grande parte dos educadores e as orientações do governo representadas pelas posições da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, isso com a tentativa de esta Câmara retomar o controle sobre a reformulação do curso. De acordo com a autora, os documentos que respondem por esses períodos são: o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e o Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.

Segundo a autora, o Parecer CNE/CES nº 970, aprovado em 09/11/99, que dispõe sobre o curso normal superior como *lócus* da formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental retirou a possibilidade de o curso de Pedagogia voltar-se á formação desses professores.

Desencadeada a reação das entidades acadêmicas e profissionais de professores contra esse Parecer, o governo vai ao encontro do citado Parecer, reforçando-o, através do Decreto Presidencial nº 3.276/99, que estabelece que a formação de professores para estas etapas da educação básica, quando em nível superior, deveria passar a ser *exclusivamente* dada nos cursos normais superiores. Com a exacerbação do impasse sobre as funções do pedagogo e diante da resistência e relutância da comunidade acadêmica e das entidades profissionais dos professores quanto ao cumprimento da restrição imposta ao curso de Pedagogia,

outro Decreto Presidencial (3.554/00) vai relativizar esta decisão, substituindo a expressão de *exclusividade* pela de *preferência* daquela formação naqueles cursos. (Silva, 2002). Faculta-se, com isto, ao curso de Pedagogia, a recuperação de sua função de oferecer cursos de licenciatura.

Silva (2002), ainda aponta em seus estudos que a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP) responsável período de 1998 a 2000, elaborou uma “proposta de Diretrizes Curriculares” voltada a uma concepção de curso aberto às várias áreas de atuação profissional do pedagogo, “tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”, deixando margem para que as Instituições de Ensino Superior (IES) promovessem a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-lo ao exercício profissional das mesmas.

Ainda na intenção de subsidiar a elaboração e aprovação das diretrizes nacionais para o curso, a comissão de especialistas responsável pelo período de 2000 a 2002 assumiu configurações de proposta das diretrizes curriculares, distinguindo duas modalidades específicas de docência, uma para a educação infantil e outra para as séries iniciais do ensino fundamental, agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional. (SILVA, 2002, p.137).

O Parecer 05/2005 que deu base para a elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Pedagogia aprovadas pela Resolução CNE/CP 01/2006 ressalta que

o movimento dos educadores em busca de um estatuto epistemológico para a pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985 é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação. BRASIL/MEC/CNE/CP, 2005, p. 4)

Com uma posição de conciliação das várias tendências com relação ao perfil do egresso desse curso, o citado Parecer enfatiza que grande parte dos cursos existentes à época da sua elaboração

tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, no anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. BRASIL/MEC/CNE/CP, 2005, p. 7,8)

Scheibe e Aguiar (1999, p. 232), em artigo publicado antes que as diretrizes do curso tivessem sido aprovadas, apontaram que devido às reformulações realizadas no curso de pedagogia, o pedagogo, além de ter como apoio a formação docente, seria chamado a exercer papel importante em outras funções do campo educacional. Segundo as autoras, essa visão fez com que se rompesse com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática. As autoras ainda ponderaram que caberiam “as instituições de ensino superior, ofertar uma formação que respeite a sua vocação, o seu interesse, a demanda local e a sua função social.”

Finalmente, na intenção de manter o conjunto das funções acumuladas ao longo da história para o pedagogo, tanto aquelas que já haviam sido referenciadas ao bacharelado, para a formação do especialista em educação, quando aquelas que compunham o curso como licenciatura, além de outras consideradas emergentes ao campo pedagógico com o desenvolvimento desta área do conhecimento e atuação profissional, a Resolução CNE/CP 01/2006, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais de Pedagogia, estabelece no seu Artigo 4º o objetivo desse curso.

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/CNE/CP, 2006, p. 20)

Com a aprovação dessa Resolução as instituições que oferecessem cursos de Pedagogia passariam a ter o prazo de um ano a partir da data da sua publicação para apresentarem novo projeto pedagógico do curso de acordo com as novas regras. (BRASIL, CNE/CP, 2006, p. 15).

Ao finalizar este breve histórico do curso de Pedagogia convém salientar que esta trajetória marcada por tensões, dilemas, conflitos de idéias, posições

ideológicas e interesses diversos, encontra-se na atualidade ainda diante de desafios frente à necessidade de consolidação curricular desse curso. Neste sentido, apesar de as instituições de ensino terem empreendido reformas a partir das diretrizes aprovadas, se considerarmos a diversidade das propostas de currículo implantadas no país, algumas questões ainda mantêm-se no campo dos debates e das discussões especialmente dentro da comunidade acadêmica, das entidades profissionais e entre os educadores e estudantes.

Uma das dificuldades que se apresentam diz respeito a constante busca de definição de quem é esse profissional, quais, de fato, são as suas funções, mesmo que as diretrizes informam a finalidade do curso e dão ênfase à docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo também outras áreas de atuação dos seus profissionais. Ao se adotar a posição de conciliação de todas as funções até agora atribuídas ao pedagogo ao longo desta história, o desafio reside em decidir sobre como estruturar um curso que prepare este profissional para o desempenho de todas essas funções e quais delas figuram como as mais importantes e essenciais para a sua formação. Como sair do dilema em optar por uma formação generalista ou pela formação de um especialista, modelos que imperaram alternativamente em determinados períodos desta história? Formatar um só curso tendo em vista todas as funções, ou optar com vários ou alguns formatos do curso?

Disso decorre outro dilema que acompanha o curso historicamente: o de categorizá-lo ora como bacharelado, ora como licenciatura. Esta é uma questão que se apresenta sem uma definição convincente até o momento. Para Silva (2002, p. 141) “na realidade, a história tem mostrado que o curso parece não se conformar a essas duas categorias convencionais de classificação”. Ela chama a atenção de que nas discussões e debates existe a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso, o que tem causado impasses e conflitos. Para esta autora:

De fato, as tentativas de superação das indefinições e contradições curriculares iniciais foram acentuando o caráter técnico-profissional de seu currículo, cuja organização sempre teve como perspectiva o campo de trabalho e, conseqüentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia. (SILVA, 2002, p. 147)

Pode-se perceber então que no período da história do curso de Pedagogia no Brasil, as várias tentativas realizadas a favor da definição do curso revelaram as dificuldades presentes no curso. Embora haja muitos estudos e discussões a respeito do pedagogo, ainda existe uma indefinição a respeito da real função desse profissional. Ainda que já tenha sido expressado que o mesmo pode atuar em várias áreas onde estejam previstos conhecimentos pedagógicos.

2. O ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO ESTÁGIO, NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM ESPECIAL, NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA LITERATURA.

Quando nos propomos a falar sobre a prática pedagógica nos cursos de formação de professores percebemos que uma das grandes dificuldades para os estudantes destes cursos é a sua falta de prática em sala, já que atualmente, a maioria dos egressos constitui-se de estudantes sem experiências nesta área. Conforme já comentado, o Parecer 05/06 adverte que outrora, ao tempo da sua criação, o curso de Pedagogia atendia em sua grande parte a profissionais que já estavam em exercício na sala, mas não tinham a graduação.

De acordo com esse Parecer, na medida em que o curso de Pedagogia foi ocupando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º grau, bem como da pré-escola, cresceu o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Esse novo público nos cursos de pedagogia traz consigo a inquietação de como será a sua prática quando chegar à escola, daí percebermos que o estágio é um importante meio para a aproximação do aluno a essa realidade, assim como para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Segundo Alves (2012, p.4), somente depois de alguns estudos no campo da didática fundamental e da formação de professores nos anos de 1990, é que se iniciou oficialmente no Brasil o movimento de valorização da pesquisa no Estágio Supervisionado como perspectiva de efetivarmos o sentido epistemológico da prática.

Soares *et al* (2008, p.159), também assinalam que a reflexão sobre a prática é uma noção que foi introduzida no campo educacional, na década de 1990, pelo americano Donald Schön que, ao valorizar o saber da prática profissional, propunha a centralidade desta no processo de formação dos professores.

De acordo com Freitas (2006, p 115), a forma mais propícia para uma relação dos alunos com a realidade da escola acontece através de observação, análise e reflexão sobre a própria prática no momento do estágio, tendo como base uma vivência inicial com o trabalho desenvolvido pela professora da classe. Ela ainda

salienta que, “a reflexão da própria prática é um ato difícil de ser concretizado.” Podemos perceber que o estágio é de fundamental importância para a formação, pois o mesmo pode levar o estudante a ver, perceber e refletir sobre o seu posterior momento de atuação.

Com relação à prática pedagógica existem muitas explicações. Pimenta e Lima (2011, p. 43) chamam a atenção para a importância de se vivenciar a prática profissional no período do curso e apontam que,

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

As autoras ainda destacam que, para se ter uma melhor compreensão do que acontecerá nos futuros ambientes de trabalhos dos novos docentes é imprescindível que as disciplinas do curso contribuam para isto. Assim, assinalam que

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 44).

Sousa (2004, p.2), também comunga da mesma idéia,

As diferentes disciplinas devem fornecer subsídios teóricos e práticos para a compreensão da prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar. Para tanto, a formação de professores deverá ter uma base comum de formação que garanta o domínio do trabalho educativo e o exercício de análise crítica da realidade.

Libâneo e Pimenta (2002, p 51) ao tratarem desta temática também ressaltam que,

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito.

Podemos perceber que os autores apontam a necessidade que os alunos têm de conhecerem bem cedo o *lócus* em que atuará, assim como os seus sujeitos.

Além do mais, é imprescindível perceber que geralmente a realidade projetada no curso é bem diferente da prática vivenciada nas escolas. Por isso deverá buscar a cada dia inovações e soluções para os possíveis problemas que encontrará no seu ambiente de trabalho. Pimenta e Lima colocam que, “o estágio ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. (2011, p. 67).

Outros autores procuram identificar nos currículos do curso de Pedagogia quais as disciplinas que se dirigem para o ensino da prática, das metodologias de ensino e dos conteúdos específicos do ensino fundamental, verificando a proporção da carga horária dedicada a esses componentes. Em uma pesquisa feita no estado de Goiás, Libâneo (2010) estudou o ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos de pedagogia de 25 instituições de ensino e traz constatações sumamente preocupantes para a formação profissional dos egressos desse curso. Isso principalmente por que as instituições possuem diferentes visões dos objetivos de formação e diferentes ênfases no tocante aos conhecimentos necessários à formação profissional.

Ele também salienta, a partir desse estudo, que a legislação educacional sobre o sistema de formação de professores é confusa, fragmentada, frequentemente com orientações legais superpostas, levando as instituições a fazerem seus próprios arranjos curriculares. Isto, por vezes, por conta de interesses locais, práticas corporativas, escolhas convencionais. Para ele, este fato pode ser explicado pelo visível dissenso que impera entre os pesquisadores, intelectuais, técnicos de órgãos públicos, militantes de associações e sindicatos do campo da educação acerca dos objetivos e funções da escola pública (idem, p. 566).

O mesmo autor, referindo-se aos resultados da sua pesquisa, ainda destaca que “as grades curriculares e as ementas mostram indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia analisados apresentam sinais de uma estrutura fragmentária e dispersa” (2010, p. 566). Ressalta, também, que existe uma grande variedade entre as instituições, no que se refere à denominação das disciplinas e à porcentagem de carga horária em cada uma das categorias estabelecidas por eles no estudo para agrupar os dados. As ementas apresentam conteúdos demasiadamente simplificados e com pouca densidade teórica.

Libâneo (2010, p.568) também argumenta sobre os cursos de Pedagogia analisados no seu estudo, que nas disciplinas de didática predomina o caráter instrumental, centrado na atuação do professor ou nos procedimentos, sem incorporarem efetivamente concepções que unam o ensino à aprendizagem ou a outros temas contemporâneos, como o contexto sócio-cultural e as características sócio-econômicas dos alunos.

Nas suas conclusões o citado autor assinala que (1) é visível a não articulação entre as metodologias e os conteúdos. As metodologias não só são tratadas separadamente dos conteúdos, como não apresentam a conexão necessária entre eles; (2) as metodologias dizem respeito a atuação do professor, sem fazer menção da interação aluno-objeto do conhecimento, sem ajudar aos alunos a desenvolverem processos mentais que lhes levem à autonomia, à criticidade e à reflexão sobre a prática; (3) as disciplinas de fundamentos aparecem de forma tênue nas ementas; (4) na maioria dos cursos, existe ausência de disciplinas de conteúdos específicos do ensino fundamental. Com relação à distribuição da carga horária do curso, Libâneo observou na amostra de cursos investigados, que somente 28% do tempo do curso são dedicados à formação específica do docente, mostrando uma desvalorização da formação profissional do professor.

O que se pode observar através do estudo de Libâneo é que há uma grande divergência com relação ao grau de aprofundamento que é destinado à teoria e ao que é dedicado à prática nestas instituições. É bem provável que esta não seja uma realidade somente dos cursos de Pedagogia estudados no estado de Goiás.

Considerando este estudo feito pelo autor citado, é plausível destacar que a aproximação com a realidade dos componentes ligados à prática docente permite ao estudante uma visão mais crítica do que encontrará no seu cotidiano quando iniciar a sua carreira. E se muitos cursos têm destinado pouco tempo para esta prática, termina por prejudicar a formação destes profissionais.

Souza (2004, p.2) acrescenta que se faz necessário um aprofundamento teórico metodológico da prática que vem sendo desenvolvida nas escolas no sentido de favorecer junto aos professores formadores, novas relações de aproximação entre teoria e a prática.

Esta autora também enfatiza que são a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado os elementos da formação profissional que podem desvelar ao

licenciando os problemas pedagógicos concretos que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas. Sendo assim ela apresenta a seguinte tese sobre a prática de ensino,

A Prática de Ensino tem um papel central em todo o sistema de organização dos conhecimentos, habilidades e atitudes do futuro professor, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social. (SOUZA, 2004, p.2)

A respeito do avanço em termos do debate sobre a Didática e da prática de ensino como fundamentais para a formação do professor, Pimenta e Lima (2011, p. 69) nos relatam que os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes), tem sido espaços de discussão e troca de experiências, estudos e pesquisas na área de Pedagogia que mais têm agregado os educadores em torno dos desafios da formação docente e da construção de sua identidade nas últimas décadas.

As autoras ainda acrescentam que na década de 90, as pesquisas e os estudos de Didática e a prática de ensino ganham força, mostrando assim a necessidade de uma formação do professor que una o domínio de sua área de conhecimento aos conhecimentos da Didática no sentido de dar corpo a sua formação. (2011, p.73).

Salienta-se que a disciplina Didática, em suas origens foi identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que existe arraigada no imaginário dos professores até os dias atuais. (2011, p.150)

As autoras ainda acrescentam que “a Didática é uma das áreas da pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação por meio do ensino” (2011, p.154).

Com relação ao estágio Pimenta e Lima (2011, p. 100), apresentam a seguinte teoria:

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras.

As autoras destacam que nos anos 90, o estágio passa a ser definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Em outros escritos, Pimenta e Gonçalves (1990) apontam que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Contudo, chamam a atenção para o fato de existir uma defesa para uma nova postura, uma definição do estágio que deve caminhar para a reflexão da prática. Ressaltam a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

Para Pimenta e Lima (2006) o estágio é um campo do conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à prática instrumental. Ele deve se desenvolver na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual desenvolvem as práticas educativas. O estágio sempre foi caracterizado como parte prática que se contrapunha à teoria. Mas críticas também sempre foram feitas aos cursos por serem eminentemente teóricos, de que não fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional, nem tem a prática como referência para a fundamentação teórica. Para as autoras,

Na verdade, os currículos de formação tem se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. (2006, p. 6)

Estas autoras nos alertam quanto às formas de estágio que não contribuem para a formação reflexiva do futuro professor. E identificam, em primeiro lugar, a prática como imitação de modelos. Consiste em observar o professor e imitá-lo sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Em segundo lugar, a prática como instrumentalização técnica, voltada apenas para a execução de tarefas e aprendizagem de habilidades para a suposta resolução dos problemas com os quais os profissionais se defrontam no dia a dia. Mas as autoras informam que nem sempre tais técnicas aprendidas dão conta das situações do exercício profissional e que essa prática excessiva leva à dicotomia teoria x prática.

É necessário ver como adequadamente tais técnicas podem ser aplicadas conforme as diversas situações. E isto exige reflexão. A didática instrumental gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas simplesmente com as técnicas. Há que se valorizar o conhecimento tácito e a experiência.

De acordo com as autoras, para que isto ocorra, “é preciso que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”. (2006. p 14).

Segundo Pimenta e Lima, o estágio pode ser concebido como uma atitude investigativa, o qual possibilitará a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos assim como na sociedade.

Sousa (2004, p.3), também destaca que “o professor deve ser visto como alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente tanto na sua própria vida como na vida do aluno.” Daí a importância do Estágio Supervisionado na formação destes estudantes. Por meio dele os discentes passam a refletir como poderão atuar no seu futuro campo de trabalho, trazendo novas contribuições para área educacional.

Pontua-se ainda que, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2006. p 14).

Souza (2006, p. 148), também salienta que, o estágio pode representar para os estudantes em processo de formação, momentos de afirmação, de questionamentos ou de dúvidas sobre a opção pela profissão. Ele ainda destaca que,

o choque com a realidade e com a cultura escolar, no espaço do estágio, mostra que os processos de socialização e aprendizagem da docência na formação inicial engendram estruturas arraigadas no cotidiano escolar, submetendo as alunas a um confronto entre o que se vive como estratégia de formação e os conformismos internalizados, os quais se revelam nos discursos, nos rituais pedagógicos que são inscritos nas trajetórias de escolarização e também nas práticas conservadoras cristalizadas nas escolas. Assim, evidencio que a formação é uma questão política, situada sócio-historicamente, envolvendo questões epistemológicas, filosóficas, científicas e técnicas sobre a profissão e a formação. (Souza 2006, p.154)

Compreende-se que o estágio é o momento de vivenciar as experiências cotidianas de uma escola, e também o momento dos estudantes passarem os conteúdos aprendidos de forma mais dinâmica, a fim de promover um ensino melhor, fugindo do rigor tradicionalista. Percebemos, também, pela literatura

analisada, que o Estágio Supervisionado está sendo uma das disciplinas que mais tem contribuído, na formação docente. Contudo, é bom destacar que ainda existem muitas questões a serem analisadas nos nossos cursos sobre o período do estágio.

Pimenta e Lima ainda enfatizam que o estágio pode acontecer desde o início do curso, pois possibilita a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas. Esse percurso da formação garante que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão. (2006. p 21).

As autoras ainda ponderam que,

O Estágio Supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser o espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas reações sociais historicamente situadas. (PIMENTA e LIMA, 2011, p.102).

Pode-se assim considerar que o Estágio Supervisionado é de grande valor para o processo de formação, pois é através dele que o aluno poderá definir qual será sua postura no momento de atuação. “O estágio como reflexão da *práxis* possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério, aprender com aqueles que já possuem experiências na atividade docente.” (PIMENTA e LIMA, 2011, p.103). Acrescenta-se ainda que “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade.” (p.111).

Ainda refletindo sobre a prática pedagógica no processo de formação dos que já exercem o magistério e também para os que não exercem, Pimenta e Lima argumentam:

O professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de *práxis* docente de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. (2011, p. 132).

Embora encontremos algumas divergências a respeito do Estágio Supervisionado poderemos considerar que o mesmo é importante e faz-se necessário para complementar a formação do estudante. Somente teoria não leva o aluno a compreender e vivenciar a realidade do campo educacional.

Pimenta e Lima enfatizam que “o estágio como espaço de formação e de construção de identidade precisa ter uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula”. (2011, p. 156).

Portanto, considera-se que o Estágio Supervisionado pode contribuir na formação do professor, pois ele caracteriza-se como objeto de estudo e reflexão. No momento do estágio, o futuro professor tem a possibilidade de visualizar a educação com outro olhar, procurando entender o cotidiano de uma escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso ele tem uma nova ideia do ambiente (escola, sala de aula, comunidade escolar), percebendo que o que é visto na Faculdade muita das vezes se coloca distante da realidade. Por isso, faz-se necessário que ele busque meios para intervir positivamente no seu ambiente de trabalho.

Portanto, estar ciente do que ocorre além da teoria é imprescindível para uma boa formação, pois muitas vezes os formados chegam ao âmbito de trabalho sem nenhum conhecimento prévio, terminando por não desenvolver um bom trabalho, e, assim, decepcionar-se com a realidade encontrada e a carreira escolhida.

3- O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFBA: UMA BREVE ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E NORMAS DE FUNCIONAMENTO NOS DOIS ÚLTIMOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.

Como já vimos no capítulo 1, o curso de formação de professores e em especial o de Pedagogia ao longo dos anos vem passando por transformações, isso com o intuito de sempre atender às diretrizes que são criadas para melhor formar os profissionais da educação e também para se ajustar às necessidades da sociedade.

De acordo com o seu atual projeto pedagógico, o curso de Pedagogia da UFBA foi criado em 1941, com as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, tendo como função preparar professores para as Escolas Normais bem como formar quadros técnicos para atuar nos sistemas de ensino. (UFBA/FACED/UFBA, 2009). Nesse período, figurava como um dos cursos da antiga Faculdade de Filosofia. Segundo esta mesma fonte, a Faculdade de Educação foi criada em 1968 que absorveu tanto o Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, onde o curso era alocado, como a formação pedagógica oferecida para as licenciaturas. Ao longo desses anos têm sido muitas as mudanças nas políticas de formação de professores. Compreendendo a importância de se estar formando profissionais bem qualificados, o colegiado do curso, de acordo com a coordenadora do curso entrevistada, tem buscado atender às diretrizes da educação e assim vem sempre procurando ajustar o seu currículo para oferecer um curso de qualidade e também elevar o padrão de ensino em cada período.

O currículo que antecedeu ao que se encontra em vigor teve sua reformulação em 1999, baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 – LDB. O colegiado de pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, a fim de atender as novas propostas para a formação do profissional da educação, no final daquela década, no caso específico para a formação do pedagogo, mudou o seu currículo, com o propósito de não mais ter uma formação especialista, mas, sim, uma formação generalista, onde haveria a possibilidade de optar por um aprofundamento, considerando os vários campos do saber educacional e de atuação desse profissional.

No currículo de Pedagogia de 1999, a titulação dos egressos era de Pedagogo, podendo atuar em várias áreas educacionais, exercendo desde a docência até a atividade de avaliação. Para o projeto pedagógico do curso:

O novo Pedagogo é um profissional capaz de desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, orientação educacional, orientação profissional, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria, pesquisa, inspeção, planejamento, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem (UFBA/FACED/Novo currículo de Pedagogia, 1999)

Segundo este currículo as competências e habilidades propostas gerais para a formação do pedagogo deveriam ser dentre outras:

Conhecimentos e habilidades gerais de saber pensar, saber escutar, aprender a aprender, lidar com alteridade, lidar com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza.

Com o propósito de seguir ao que estabelecia a LDB 9394/96, mesmo ainda não tendo sido aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação as novas diretrizes para o curso de pedagogia e se baseando na proposta e diretrizes elaborada pela Comissão de Especialistas da SESU-MEC divulgada no mês de maio de 1999, um grupo de professores da Faculdade de Educação juntamente com colegiado do curso, assim definiu o currículo de 1999, trazendo as seguintes orientações curriculares: o curso se organizaria em oito semestres letivos, com o desenvolvimento de componentes curriculares variados (disciplinas teórico-práticas, atividades, estágios) obrigatórios e optativos. Todos os componentes teriam organização semestral totalizando 3.205 horas e 120 créditos.

Considerando a necessidade da articulação teoria-prática, com base nas orientações legais (LDB, Parecer nº 776/97 do CNE e na proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia da Comissão de Especialistas do SESU-MEC), o curso ficou assim constituído: a) vinte cinco componentes obrigatórios que garantiriam a formação geral e básica no campo da Pedagogia; b) doze

componentes optativos escolhidos num elenco de 66 disciplinas pertencentes a 18 departamentos; c) estudos e experiências extra-escolares; d) atividades de caráter eminentemente aplicado relacionadas com a prática da pesquisa em educação; e) estágios em atividades e instituições diversificadas (UFBA/FACED/Novo Currículo da Pedagogia, 1999).

O citado projeto pedagógico previa que, do primeiro ao quinto semestre, os alunos devessem cursar os componentes curriculares obrigatórios e as disciplinas optativas a partir do segundo semestre, intensificando esta oferta em optativas a partir do sexto semestre do curso, culminando no oitavo semestre com a elaboração da monografia. Este trabalho de conclusão de curso seria apresentado perante uma comissão formada por três professores, em que os mesmos avaliassem o desempenho do aluno, de modo a obter no mínimo a média 7.0 (sete) para ser considerado aprovado.

O estágio nesse currículo poderia ser feito do 1º ao 8º semestre, podendo ser realizado em diferentes instituições ou serviços educacionais. No semestre previsto para a conclusão do curso o estudante deveria entregar na Secretaria do Colegiado a documentação para comprovar o período e carga horária de estágio, documentação esta analisada por um professor indicado pelo Colegiado para que emitisse um parecer sobre o aproveitamento e aprovação do estágio. Cumprindo às 315 horas de estágios o estudante estaria apto para concluir o curso.

Vale esclarecer que o desenvolvimento da atividade de estágio era de total responsabilidade do aluno. Era ele quem escolhia o local, entrava em contato com a instituição e providenciava os documentos comprobatórios para entrega no Colegiado. Não havia a supervisão das atividades por parte da instituição de ensino.

Os alunos também deveriam desenvolver os Estudos Independentes, como atividades obrigatórias, que se constituiriam no aproveitamento de estudos e práticas na área de educação e áreas afins realizadas ao longo de todo o curso como: monitorias, cursos, participação em projetos de pesquisa e extensão, participação em eventos acadêmicos e outras atividades. Uma comissão de professores, instituída pelo Colegiado acompanharia e avaliaria os comprovantes dessas atividades que deveriam somar 300 horas de carga horária. (UFBA/FACED/Novo Currículo de Pedagogia, 1999).

No segundo semestre de 1999 foi implementado este novo currículo¹. Deve-se assinalar que o Conselho Nacional de Educação só veio a aprovar as diretrizes curriculares do curso em 2006. Durante este período, em nível nacional foram desenvolvidos debates e discussões sobre as novas bases do curso, tanto a partir das novas políticas de formação do profissional da educação, como em relação às transformações da sociedade que estavam a requerer novos projetos de formação para a população, a partir das mudanças do mundo contemporâneo. De acordo com a coordenadora entrevistada (ver apêndice B), o currículo implantado em 1999 ainda conservava alguns componentes que enfatizavam a formação do pedagogo para as habilitações e que imprimiam o cunho tecnicista tão criticado pelos autores para o perfil do pedagogo. Disciplinas como Introdução à Supervisão Educacional, Introdução à Orientação Educacional reforçavam esta tendência. Por outro lado, pelo Brasil, cursos de Pedagogia já estavam sendo endereçados para a formação de professores do ensino fundamental ou para as modalidades de ensino. No mercado de trabalho, os pedagogos recém-formados começaram a participar de concursos para a atividade docente nas redes escolares. Segundo a coordenadora entrevistada, o currículo em vigência não preparava os pedagogos para as atividades docentes. As metodologias de ensino não figuravam como disciplinas obrigatórias e os estágios não se faziam com supervisão e acompanhamento, nem constituíam disciplinas sob a orientação sistemática de professores. Professores e alunos se mostravam descontentes com o currículo implantado, pela sua fraca correspondência com elementos novos que se apresentavam no contexto educacional e social.

Conforme já colocado em capítulo anterior, em nível nacional os debates entre os anos 1990 e a primeira década de 2000 sobre o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia encontravam em efervescência entre educadores, representantes do corpo docente e discente, integrantes de associações e entidades de pesquisadores e profissionais em educação e os setores governamentais, incluindo aí os conselhos de educação.

¹ Alguns dos dados sobre a implementação dos currículos de 1999 e 2009, foram obtidos por meio de uma entrevista com a coordenadora do colegiado do período 2008/2011.

Dentre as várias propostas discutidas neste cenário, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do curso de Pedagogia são aprovadas através da Resolução CNE/CP 01/2006.

O curso de pedagogia, conforme tais diretrizes, passa a ter a missão de formar, em primeira instância, os professores dos primeiros anos de escolarização, não deixando, no entanto, de atender a outras áreas de atuação no campo pedagógico, como coordenação, supervisão, gestão pedagógica e outros, onde estejam previstos conhecimentos específicos no campo da Pedagogia. Conforme as diretrizes curriculares:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, CNE/CP. Resolução 01/2006, p.1)

Estas diretrizes renovam a formação do pedagogo, ao fundamentá-la na docência da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e exigem que todos os cursos de Pedagogia assim como aqueles cursos criados na modalidade Normal Superior no País adêquem seus projetos pedagógicos ao modelo/perfil que elas prescreviam, conforme se vê no artigo a seguir.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. (BRASIL, CNE/CP. Resolução 01/2006, p 5)

Atendendo as normas das diretrizes o curso de pedagogia da UFBA mais uma vez reformula seu currículo a fim de cumprir essas exigências. Assim, em 2009 mudou-se o centro de gravidade do curso para a formação de professores da educação Infantil (creche e pré-escola) e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Apesar de ter feito mudanças na estrutura do currículo para acolher as normas das DCN, o colegiado de pedagogia da UFBA ressalta que,

Embora considere imperiosa a necessidade de formar profissionais capazes de, entre outras coisas, ensinar crianças e adultos e de

produzir e apreciar criticamente uma literatura referente a essa especialidade de docência, considera também que não deve renunciar à sua vocação histórica para a Gestão Educacional e muito menos renunciar ao domínio do patrimônio cultural que chamamos de “ciências da educação”. (UFBA/FACED/NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA 2009, p. 11)

Com essa nova alteração no currículo, aos egressos do curso é conferido o título de Licenciado em Pedagogia. O projeto pedagógico do curso prevê que os concluintes desse novo currículo passam a ser profissionais capazes de desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, assim como poderão também exercer as outras funções que anteriormente foram descritas no currículo de 1999. Com relação às competências e habilidades, algumas mudanças ocorreram no projeto pedagógico devido à ênfase ser agora voltada para a docência. Sendo assim, algumas das principais atribuições desse profissional passaram a ser: a) compreender, cuidar e educar crianças de zero a dez anos, de forma a contribuir, para o desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; b) fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; c) trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; dentre outras.

Como podemos perceber, as mudanças não foram muito drásticas no currículo. Foram feitas somente alterações que viessem a abranger as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Mas tais mudanças redefinem o perfil do licenciado em Pedagogia pela FACED/UFBA.

No que diz respeito à estrutura curricular, houve alterações significativas para atender a esse perfil profissional:

- Aumentou o número de disciplinas obrigatórias, dado que foram incluídos componentes de conteúdos e metodologias que os futuros pedagogos necessitam dominar quando estiverem diante das classes que deverão ministrar ao concluir o curso. Assim passam a ser trinta e duas obrigatórias. Por outro lado, para a integralização do currículo, reduziu-se o número de disciplinas optativas para oito. Este exercício de incluir novas disciplinas, fez com que reduzissem a carga horária de

componentes de outras disciplinas do currículo anterior que eram oferecidas em dois semestres. Assim, as disciplinas Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação, que tinham os componentes I e II, foram reduzidas a apenas um componente a ser oferecido em apenas um semestre.

- Os Estudos Independentes (do currículo de 1999) passaram a se constituir em Atividades Complementares com carga horária de 100 horas, cuja natureza se assemelha ao seu correspondente no currículo anterior.
- O estágio passou a ser supervisionado composto por quatro componentes curriculares que se inicia no 3º semestre e se desenvolve em instituições escolares e não escolares, ressaltando que neste estágio são aferidas notas e o aluno pode ser reprovado, mesmo tendo a carga horária cumprida².
- A monografia existente no currículo anterior passa a ser denominada de Trabalho de Conclusão de Curso TCC. Nesta nova modalidade o aluno pode desenvolver seu trabalho final em outros formatos estabelecidos no regulamento das atividades curriculares especiais, contido no projeto pedagógico, que diz:

Art. 2º. O TCC deverá resultar em um trabalho monográfico sobre um tema da educação, ou em um relatório de pesquisa desenvolvida pelo aluno, ou na elaboração de um projeto de intervenção em área pedagógica ou em um memorial sobre a experiência do aluno na prática pedagógica desenvolvida nos Estágios, circunstanciado em aportes da literatura pertinente. (UFBA/FACED/NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA 2009, p. 11)

Para organizar a estrutura curricular do curso de Pedagogia, o colegiado deste curso segue as orientações das Novas Diretrizes Curriculares, e toma como base a Lei 9 394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inciso II do artigo 53, onde o mesmo assegura a autonomia das Instituições de Ensino Superior para fixar os currículos de seus cursos. Convém

² Como esta monografia tem como foco a importância do estágio nessa nova configuração curricular, este ponto terá tratamento analítico específico e mais aprofundado em outro capítulo deste trabalho.

acrescentar que a distribuição dos conteúdos curriculares obedece também às indicações das diretrizes emanadas pelo CNE e se dispõe da seguinte maneira:

- a) Núcleo de Estudos Básicos – formados de conteúdos fundamentais que articulam princípios, concepções e critérios resultantes das diversas áreas do conhecimento que contribuam para o conhecimento do fenômeno educativo, especificamente no contexto brasileiro, para aquisição dos conteúdos pertinentes à atividade de ensino do futuro pedagogo, para a participação na gestão do ensino público e para a aplicação, em práticas, do conhecimento de processos de ensino;
- b) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – constituído por atividades de pesquisas, através das quais o estudante se voltará à investigação de temas pertinentes a sua atuação profissional;
- c) Núcleo de estudos integradores, constituído de atividades complementares presentes no meio acadêmico que possam lhe proporcionar um conjunto de opções diversificadas no que se refere ao conhecimento e prática, aprofundando sobre aspectos que são pertinentes a sua futura área de atuação. (UFBA/FACED/NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, 2009, p. 17 e 18).

Constatamos, pois, através de nossa pesquisa que as mudanças ocorridas no currículo vieram a favorecer a redução de componentes de fundamentos teóricos da educação em determinados campos das ciências e a aumentar o número de disciplinas voltadas para as práticas da formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As principais mudanças feitas no novo currículo de 2009 podem ser assim sumarizadas:

- Diminuição da carga horária dos conteúdos de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação; História da Educação;
- Substituição das seguintes disciplinas de modo a adequar os conteúdos curriculares às novas características do campo educacional e social, especificamente do campo produtivo: a disciplina Trabalho e Educação veio a ser substituída por Educação Profissional (como modalidade de educação), Introdução à Educação Especial, substituída pela disciplina Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, Alfabetização, substituída por Alfabetização e Letramento, Introdução à Gestão da Educação, substituída por Gestão Educacional;

- As disciplinas Introdução à Supervisão Educacional e Introdução à Orientação Educacional não foram mantidas no currículo. Pelas diretrizes curriculares de Pedagogia foram extintas as habilitações e o traço dos antigos currículos que levavam às práticas pedagógicas tecnicistas, abolidas da perspectiva de formação do pedagogo. Por seu turno, os elaboradores da proposta pedagógica não consideraram imprescindível a disciplina Estatística Educacional para a formação do licenciado em pedagogia. Ela foi conservada no currículo como disciplina optativa.
- Foram acrescentadas ao novo currículo disciplinas dos conteúdos específicos das primeiras séries do Ensino Fundamental no sentido de dotar os futuros professores do início da escolaridade do domínio dos conhecimentos que irão lecionar, assim como das bases teórico-metodológicas que sustentam tais conteúdos, para facilitar o processo de ensino. Desta forma foram incluídas: Linguagem e Educação, Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Matemática para o Ensino Fundamental, Geografia para o Ensino Fundamental, Ciências Naturais no Ensino Fundamental e História da Civilização Brasileira;
- Arte-Educação que no currículo anterior figurava como disciplina optativa, passou a ser considerada disciplina obrigatória.
- Também foram incluídas como disciplinas obrigatórias as disciplinas que tratam das metodologias do ensino dos campos específicos do conhecimento;
- Libras – Língua Brasileira de Sinais passa a compor o rol das disciplinas obrigatórias, principalmente por força de determinação legal;
- Para reforçar o aprendizado das teorias e metodologias que abrangem o ensino da Educação Infantil foi incluída a disciplina Práticas Educativas na Educação Infantil;
- Foram incluídos quatro componentes curriculares obrigatórios para cobrir os Estágios Supervisionados, com o total de 340 horas, cujo detalhamento será feito no capítulo seguinte.

Em termos de distribuição temporal, considerando a seqüência dos semestres, é importante expor a lógica com que estes conteúdos curriculares foram

programados no fluxograma do curso, conforme informações colhidas na entrevista com a coordenadora do curso no período 2008 a 2011:

1. Para os dois semestres, de um modo geral, foram reservadas as disciplinas de fundamentos que tratam dos aspectos conceituais do fenômeno educativo;
2. O terceiro semestre é consagrado às disciplinas de conteúdos específicos, incluindo aí o primeiro componente de estágio. São, em geral, disciplinas oferecidas pelas respectivas unidades de ensino da UFBA (Institutos e faculdades) com aprofundamento teórico nos campos científicos específicos;
3. O quarto semestre se dedica às disciplinas de metodologias correspondentes aos conteúdos estudados no semestre anterior.
4. No quinto semestre se concentram as disciplinas que tratam das modalidades específicas de ensino.
5. No sexto semestre estão programadas as optativas, complementadas com disciplinas que tratam de outros campos de atuação do licenciado em pedagogia, como gestão, pesquisa e avaliação.
6. O sétimo semestre é dedicado às disciplinas optativas, tendo um componente significativo de preparação do estudante para a elaboração do seu trabalho de final de curso. Trata-se da disciplina Projeto de TCC, como exercício de elaboração da proposta do trabalho final.
7. No oitavo semestre estão previstas a elaboração e conclusão do Trabalho de Conclusão de curso. (UFBA/FACED. Novo Currículo de Graduação em Pedagogia, 2009)

É importante assinalar que o curso implantou, a partir de 2010, uma turma noturna cujo período de ingresso corresponde aos segundos semestres de cada ano. Esta turma percorre a mesma arquitetura curricular das turmas diurnas, embora com duração do curso mais extensa.

Podemos notar que estas alterações feitas na matriz curricular do curso foram para atender as normas das DCNs e também para tentar formar um profissional capaz de atender a demanda da sociedade que é a de ter um professor bem qualificado para ensinar os primeiros anos da educação básica e trabalhar nos campos de atuação do profissional formado na Licenciatura em Pedagogia. É claro que mesmo tendo todo este aporte, sabemos que é necessário estar sempre

buscando uma qualificação, pois o mundo é dinâmico e a educação tem evoluído muito ao longo dos anos, pois o currículo é um elemento mutante nos cursos de formação.

Portanto, pode-se concluir que as instituições têm sempre buscado atender a demanda da sociedade, por isso tem procurado adequar seus currículos a fim de formar profissionais capazes de atender as necessidades sociais, assim como tem feito a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

4. O TRANSITAR DOS ESTUDANTES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.

Neste capítulo trataremos de analisar a inserção dos estágios no projeto pedagógico do curso, conforme o currículo vigente na FAGED/UFBA, assim como apresentaremos os resultados da pesquisa empírica feita com uma amostra de alunos concluintes no segundo semestre de 2012 deste curso. Antes de demonstrar esses resultados, porém, discorreremos sobre a nossa experiência e nossas impressões quanto a esse componente de formação – os estágios – situando-nos como protagonista deste novo modelo de currículo, já que somos da primeira turma da sua implementação, em fase de finalização curricular. Nesta parte da monografia, assumiremos uma escrita no estilo de memorial de formação, apenas no que diz respeito à experiência nos componentes dos estágios. Retomaremos, em seguida, a discussão sobre os resultados da pesquisa empírica.

Quando falamos em ‘trânsito dos estudantes’ nos referimos ao verdadeiro sentido da palavra, que segundo o dicionário **trânsito** significa “ação de transitar”, e **transitar** significa, [zi] v. andar por algum caminho. Compreendemos que durante esse processo de formação através dos estágios os estudantes transitam entre a Universidade e a escola e nesse momento eles conseguem fazer relação entre os aportes teóricos e a prática que eles vivenciam nas escolas visitadas. Essas idas e vindas possibilitam um momento de reflexão e também de ação para uma melhoria na qualidade da sua atuação, preparando-os para quando estiverem exercendo a profissão.

De acordo Tardif, (2002) apud Pimenta e Lima (2011, p. 111, 112),

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

Percebemos, através desta citação a importância da ação de os estudantes transitarem por meio dos Estágios Supervisionados entre o curso/Faculdade e as escolas *lócus* dos estágios. Além disto, para confirmar esta relevância dos estágios

e o porquê de os estudantes estarem atentos a essas experiências. Libâneo (2008, p.51) assinala que, “o campo de atuação do profissional em Pedagogia é tão vasto quanto são as suas práticas educativas na sociedade”. Por compreender essa vastidão nessa área é que se faz necessário um currículo flexível em que leve os estudantes a conhecerem um pouco destas práticas, fazendo com que os mesmos passem a investigar em que espaço eles querem realmente atuar. É bem provável que os momentos de estágios possibilitem essa escolha e afirmação da identidade profissional.

Para Alves (2012, p.7), “o Estágio Supervisionado deve assumir também a condição de contribuir para profissionalizar o futuro professor”. Assim, o estagiário, quando parte para a investigação das variáveis que interferem na prática educativa começa a construir sua identidade profissional. Este autor ainda pondera que os saberes que permeiam o estágio como componente curricular do curso de pedagogia são práticas sociais, pois sua efetivação se dá em espaços onde o futuro professor deverá atuar.

No capítulo anterior pudemos verificar que o curso de Pedagogia da UFBA sempre vem passando por modificações a fim de atender as exigências e normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Uma das mudanças bem perceptível no seu currículo foi a alteração no componente curricular relacionado ao estágio, pois o mesmo acontecia no currículo anterior ao longo do curso e os estudantes somente apresentavam a documentação no final, próximo a sua conclusão. Deste modo, os documentos eram analisados e avaliados por um professor indicado pelo colegiado, que fazia a avaliação se o aluno cumpriu ou não a carga horária necessária, sendo indicada ou não a aprovação neste componente curricular. O diferencial deste estágio é que o mesmo não era dividido por semestre, como disciplinas em que houvessem atividades teórico-práticas promovidas pelos professores formadores e acontecia sem a supervisão dos docentes. No novo currículo os estágios se apresentam estruturados diferentemente.

4.1. A DISTRIBUIÇÃO DA OFERTA DOS ESTÁGIOS DENTRO DA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO RE-ESTRUTURADO EM 2009.

No currículo reformulado em 2009, os estágios passam a ser oferecidos em quatro semestres e a ser supervisionado pelos professores responsáveis por orientar e acompanhar os estudantes nas suas práticas, nas áreas destinadas pelos estágios em andamento. Pimenta e Lima (2011, p.103), consideram que “a mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo”.

Nesse momento de estágio os estudantes têm a oportunidade de estar refletindo juntamente com seus colegas e professores a respeito do que é aprendido na teoria e visto e vivenciado na prática, quando eles adentram nos espaços destinados aos estágios. Compreendendo esta importância na formação dos estudantes, Kulcsar, defende a seguinte idéia,

[...] o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças. (1999, p. 65).

De acordo com a resolução CNE/CP nº 1/ 2006, em seu artigo Art. 7º, o curso de Licenciatura em Pedagogia deve ter a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Sendo que no inciso II, deste mesmo artigo é estabelecido que - 300 horas serão 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.

Compreende-se então que os estágios nos cursos de formação têm como objetivo principal contribuir para a aprendizagem da profissão que o estudante irá exercer posteriormente. No ambiente de estágio o estudante passa a refletir sobre o processo educativo de forma sistemática, intencional e planejada, podendo assim ter uma prévia do que encontrará quando passar a exercer a sua profissão.

Atendendo a essas diretrizes, o colegiado, juntamente com a comissão de elaboradores do Novo Currículo de 2009, assim estabeleceu a divisão dos estágios:

No Estágio 1 o aluno tem a possibilidade de se aproximar da escola, e fazer observações, para assim conhecer o espaço escolar, sua dinâmica, sua forma de funcionamento, seus atores, seu planejamento e sua administração. Pelo projeto pedagógico, é de suma importância que o estudante busque conhecer os principais documentos de planejamento da unidade escolar, tais como o projeto político pedagógico, o regimento escolar, os projetos desenvolvidos e os que estão em

andamento nesta escola. É preciso também observar o trabalho dos professores, coordenador, e dos demais funcionários da escola, além do mais, verificar como funciona a entrada e saída dos alunos, professores e funcionários, o desenvolvimento do recreio, reunião e outros eventos da escola.

Então, nesse estágio o professor trabalha 85 horas entre encontros com os alunos, planejamento das atividades e visitas de observação a cada aluno, que deve receber pelo menos duas visitas no semestre. Nesse período o aluno é avaliado tanto pelo professor da Faculdade quanto pelo representante da escola onde ele faz o estágio de observação. Vale ressaltar que este estágio pode ser realizado em dupla, ou em grupo de quatro alunos. Ao final é solicitada ao aluno a entrega de um relatório em que será avaliado o seu desempenho, podendo ser reprovado, caso não tenha cumprido o que foi estabelecido pelo professor da disciplina.

Este momento vivenciado no Estágio 1 é de grande valia para o estudante, pois a partir daí ele poderá conhecer melhor a realidade do seu futuro *lócus* de trabalho e assim poder pensar desde já quais métodos ele poderá usar para melhor desenvolver o seu trabalho. Com relação ao primeiro contato que o estudante de Pedagogia deve ter com a escola através do estágio que no curso da UFBA se faz conforme já mencionado, Pimenta e Lima (2011, p.111), trazem a seguinte ideia,

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que comunidade? Quais seus problemas e características e como interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade?

Percebemos que este é um momento de muitas descobertas e também de várias reflexões sobre o funcionamento de uma escola e o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no referido espaço.

De acordo com o Novo Currículo de 2009 da UFBA/FACED, no Estágio 2, o estudante deverá desenvolver atividades em espaços formais de aprendizagem. Estando mais uma vez na escola, além de continuar a análise da dinâmica escolar, ele irá também observar e desenvolver atividades numa sala de aula, juntamente com o professor regente. Nesse momento, ele poderá desenvolver estas atividades na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Educação de

Jovens e Adultos- EJA. Utilizando as horas práticas destinadas a esse estágio, o estudante irá acompanhar o andamento de uma destas classes, observando, auxiliando e desenvolvendo algumas ações em conjunto com o professor regente. Assim, ele participa de toda a dinâmica da classe. Caso encontre oportunidade, poderá até se responsabilizar em oferecer uma unidade do conteúdo programado pelo professor regente. Nesta fase, o estudante deve acompanhar o planejamento, o desenvolvimento das aulas, as avaliações, as questões ligadas à disciplina e a relação do trabalho docente com a coordenação pedagógica da escola. Ao findar esse estágio fica a cargo do professor regente avaliar o desempenho deste estagiário e na Faculdade mais uma vez ele entregará um relatório final onde será avaliado pelo professor da disciplina. Ressalta-se que se o estagiário não cumprir com as normas estabelecidas pelo professor ele poderá ser reprovado.

É importante destacar, que a partir das experiências relatadas pelos alunos os encontros feitos na faculdade, eles apontam que nem sempre os mesmos encontram uma boa receptividade nestas classes por parte do professor regente. Quando ocorre este fato é comum o estagiário ficar somente observando sem participar ativamente das atividades sugeridas pelo professor supervisor. Pimenta e Lima (2011, p. 112) argumentam que,

[...] a aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos.

Entende-se que toda esta atividade tem como finalidade permitir ao aluno-estagiário um pouco da vivência sobre a atividade docente e uma visão de como ele idealiza sua futura *práxis*. Percebe-se então, que as experiências obtidas neste estágio possibilitam aos estudantes relatarem se foi possível vivenciar as situações previstas na ementa do estágio 2 do projeto pedagógico do curso.

Vimos que nos Estágios 1 e 2, os estudantes têm a probabilidade de se aproximar da realidade de uma escola e posteriormente acompanhar uma determinada classe para que assim possam confrontar o que tem aprendido na teoria com a vivência da prática. Esse é um momento singular para eles, pois a partir

daí poderá iniciar a construção da sua identidade profissional docente. Além desta construção de identidade, Kulcsar (1999, p.64,65) nos assinala que,

O Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de consciência política e social, unindo a teoria à prática.

Já no Estágio 3, os estudantes realizam o estágio em espaços não formais de educação e ensino, podendo se reunir em grupo para estagiar. Esta atividade pode ser desenvolvida em associações de bairro, ONGs, Igrejas, creches filantrópicas, instituições de caridade ou que cuidam de crianças de rua, instituições de educação especial, departamentos ou setores de empresas na área de recrutamento, seleção e treinamento de recursos humanos, que desenvolvem atividades educativas extra-escolares. (UFBA/FACED/Novo currículo do Curso de Graduação em Pedagogia, 2009). O estagiário deve se envolver com todos os atores responsáveis pelas atividades onde estiver estagiando, a fim de adquirir o máximo de conhecimento que lhe for oferecido. Pode também participar de todas as atividades educativas ali existentes, podendo também estender seu conhecimento na ajuda da elaboração de documentos e projetos que porventura estejam sendo elaborados no momento do estágio. Assim como nos estágios anteriores, o estudante, ao final, entregará um relatório e será avaliado tanto pelo supervisor do espaço em que esteve estagiando, assim como pelo professor responsável pela disciplina.

E para completar os componentes de Estágios Supervisionados no currículo do curso temos o Estágio 4, no qual o estagiário desenvolve atividades junto à Coordenação Pedagógica da escola. Neste momento ele tem a oportunidade de conhecer um pouco da gestão educacional. E a sua atividade neste espaço é analisar a gestão do trabalho pedagógico, a gestão da unidade escolar. Além disso, deve observar o funcionamento dos órgãos colegiados ou conselhos, assim como o trabalho administrativo e gerencial do diretor e vice-diretores. Deve também verificar se há projeto pedagógico e como o mesmo tem sido utilizado na escola. (UFBA/FACEC/UFBA. Novo Currículo do Curso de Graduação em Pedagogia, 2009).

Desta forma, o estagiário ficará mais próximo do coordenador e junto a ele deverá averiguar se o mesmo tem plano de ação, se desenvolve treinamento ou formação continuada dos professores e também se ele realiza trabalho de

planejamento conjunto e avaliação do trabalho docente com os professores na chamada Atividade de Coordenação (AC), conforme é denominado este momento, normalmente nos sistemas de ensino, no nosso meio. Observar também como é liderado o planejamento, e a execução das atividades pedagógicas. Como nos demais estágios ao final deste quarto estágio, o estudante entregará um relatório final e será avaliado tanto pelo coordenador que acompanhou seu estágio, como pelo professor da disciplina.

Este estágio permite que o estudante tenha uma breve noção das atividades realizadas por um coordenador, embora ele tenha visto ligeiramente nos estágios 1 e 2. Neste último estágio ele passa a ter uma visão mais próxima do papel e da responsabilidade do profissional que é encarregado por este campo de atuação pedagógica na escola. É importante que os estudantes tenham um bom aporte teórico, a fim de estarem cientes das suas responsabilidades em cada âmbito do espaço escolar.

De acordo com Libâneo (2004, p. 219), “o *coordenador pedagógico* responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Para complementar a sua concepção sobre o papel do coordenador ele ainda ressalta que,

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (2004, p. 221).

Compreende-se então nessa citação que uma coordenação não pode só fiscalizar e controlar as ações dos professores. Ela precisa dar vida e sentido aos projetos propostos, apoiando e averiguando o desempenho de cada aluno. Durante este estágio o estudante-estagiário pode avaliar sua possível atuação com relação a estas questões e já ir refletindo como poderá desenvolver seu trabalho na coordenação pedagógica, já que para ser um bom coordenador é necessário ser firme nas suas convicções e ao mesmo tempo ser flexível para saber ponderar sobre as decisões tomadas na escola, principalmente porque sua posição de intermediação no processo de ensino pode provocar rejeição e também dificuldades de relacionamento com os demais profissionais, o que pode vir a resultar em efeitos negativos no processo de aprendizagem dos alunos.

Então, embora sejam poucas as horas destinadas aos estágios, acreditamos que estas aproximações possibilitam ao estudante compreender um pouco o espaço de trabalho para o qual está se formando. Logo, compreendemos que através da disciplina Estágio Supervisionado, os estudantes tem a oportunidade de verificar os conteúdos aprendidos nos diversos componentes curriculares, oportunizando a construção de conhecimentos significativos para a sua práxis pedagógica.

4.2. UMA ANÁLISE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM PEDAGOGIA NA UFBA.

Conforme anunciado no início deste capítulo, a análise das experiências dos Estágios Supervisionados como disciplinas do novo currículo que pretende associar conteúdos teóricos aprendidos durante o curso às práticas apreendidas assim como as reflexões derivadas dessas práticas na vivência nas instituições educativas como atividade de campo, será precedida pelo relato da autora desta monografia, sobre as contribuições e impressões na sua formação. Neste sentido a autoria passa a utilizar a primeira pessoa do singular neste relato, colocando o texto em estilo de memorial de formação. Após isto, retoma o teor de escrita até aqui desenvolvido.

4.2.1. Evocando a memória e refletindo sobre a experiência.

Na condição de aluna do curso de Pedagogia desse novo currículo exponho no início deste item as impressões que tive durante os quatro componentes de estágios. Para mim, os componentes de Estágio nesse curso foi uma experiência muito relevante para a minha formação como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para Pimenta e Lima (2011, p.102),

O Estágio Supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

Acredito que através do Estágio 1, como estudante deste curso, posso sinalizar que a idéia trazida pela comissão que elaborou o projeto pedagógico foi bem desenvolvida durante o momento vivenciado na escola onde fizemos esta atividade, embora tenhamos encontrado algumas dificuldades durante alguns estágios. É importante destacar que o professor desta disciplina nos levou a refletir sobre cada um dos objetivos e também procurou de maneira veemente atender ao que constava na ementa para o referido componente curricular.

Através deste estágio, pude conhecer a estrutura da escola e todos os atores que trabalhavam neste espaço, assim como alguns documentos da escola e também o seu funcionamento. Nesse período foi possível aprender juntamente com a teoria e a prática o funcionamento de uma escola. Na medida em que o professor trazia os teóricos para serem discutidos, aprendia como devia proceder diante das situações encontradas na escola. Por isso considero que a organização é essencial para um bom desenvolvimento das atividades. Não se pode fazer um excelente trabalho sem um bom planejamento. Os educadores precisam estar atentos para esta questão. Estar inserida nesse espaço através do estágio possibilitou-me ter uma visão do que é essencial para sermos um bom profissional. Neste período percebi através dos referenciais teóricos e também das observações feitas, que é necessário haver uma integração entre os atores da escola, pois à medida que estes se preocupam em interagir há a possibilidade de mudança para melhorar a educação escolar.

O estágio era de observar a escola, mas pelo fato de a instituição a qual fui alocada ser bastante pequena, passei boa parte do tempo na sala de aula, verificando aulas ministradas pelas professoras e o comportamento dos alunos.

Por outro lado, verificamos em termos da aproximação esperada entre a escola e a comunidade que há muito a percorrer na escola para que tal aproximação aconteça. O autor Vasconcelos (1995, p. 65) cita que, “é importante conhecer a comunidade, ter contato com os pais...”, mas o que notamos, é que apesar de a escola ter essa preocupação em ter um relacionamento aberto com os pais, os mesmos não têm demonstrado o mesmo empenho para aproximar-se da escola de seus filhos; nas reuniões que são marcadas bimestralmente, somente alguns comparecem³.

³ FARIAS, T. S. C., *et al.* Relatório do Estágio 1. 2010, p. 18, 19. FACED/UFBA.

Através das observações e dos diálogos com as professoras foi possível constatar que embora a instituição tenha tantas deficiências na sua infra-estrutura, professores e alunos caminham em busca de uma aprendizagem significativa. Mas, Vasconcelos salienta que para que se tenha,

uma educação mais significativa é necessário, por exemplo: material didático, instalações, luminosidade, temperatura, ventilação, silêncio externo, condições de saúde e alimentação dos alunos e professores, etc. (1995, P.105).

Refletindo sobre os momentos vivenciados neste estágio posso considerar que o mesmo proporcionou-me ver que um professor precisa acompanhar a dinâmica da escola e promover um ensino participativo e significativo, embora muitas vezes as condições do ambiente sejam adversas.

Com relação ao Estágio 2 posso relatar que o mesmo também foi bastante proveitoso, pois tive a oportunidade de estar em uma sala de aula juntamente com uma professora bastante dedicada ao seu trabalho e disposta a ensinar aos estagiários que ali chagassem. Foi possível vivenciar as situações previstas na ementa do Estágio 2 do projeto pedagógico do curso, além de conviver com a dinâmica da sala de aula e também de contribuir durante esse processo. Momento muito significativo, pois compreendi que todo educador no processo de ensino-aprendizagem deve considerar a realidade que encontrará na sala de aula, para que não ofereça para os alunos uma educação tecnicista a qual não considere os conhecimentos prévios dos alunos.

É de fundamental importância que nossa atenção esteja voltada para a sala de aula, pois é nela que acontece de forma mais imediata o processo formativo e é aí que “todo dia o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores” (Vasconcellos, 2005, p.12),

Durante este estágio notei que as atividades realizadas em classe eram um momento de aprendizagem tanto para os alunos quanto para a professora. E que embora ela tenha encontrado muitas dificuldades durante o seu percurso de ensino, a mesma estava sempre inovando em suas aulas para poder oferecer um ensino significativo para seus educandos.

Para materializar minha atuação como estagiária nesta classe, com o consentimento da professora regente, preparei duas atividades para realizar com os alunos: a primeira foi a produção de um desenho depois que escutassem uma determinada música. A segunda atividade realizada foi um jogo de matemática cujo nome é “Contig 60”, o qual é feito com a utilização de três dados e uma cartela contendo números os quais são os resultados das contas a serem efetuadas através do lançamento dos dados⁴. A aceitação da turma para estas atividades foi muito boa, alcancei o objetivo esperado e tive sucesso satisfatório. Os alunos interagiram nesses exercícios e eu me senti muito realizada.

Considero que foi bastante proveitoso este Estágio 2 e a minha experiência na sala de aula bem significativa pois, tive a possibilidade de aprender com as aulas ministradas pela professora e com os alunos. Em todas as aulas estive auxiliando a classe, foi uma relação muito boa, pude acompanhar bem de perto o ensino-aprendizagem desta turma. Isto só foi possível porque fui bem recebida e pude cooperar com bastante êxito. Vale destacar que a postura da professora é que favoreceu esta interação com a classe. Contudo, alguns colegas estagiários não tiveram a mesma oportunidade.

No que diz respeito ao Estágio 3, este teve um caráter diferenciado, pois foi desenvolvido em instituição não-formal de ensino. Esse sem dúvida foi muito marcante, pois tive uma experiência fora do âmbito de uma escola. O mesmo foi realizado na Associação Baiana de Cegos (ABC) e também com alunos do Instituto de Cegos da Bahia (ICB). Nestes ambientes percebi o quanto se faz necessário que nós, estudantes de Pedagogia, tenhamos uma visão ampla dos espaços o qual poderemos trabalhar e como poderemos contribuir para um melhor funcionamento dessas experiências, diante de tantas dificuldades encontradas nestes espaços. Além de conhecer a estrutura física e algumas formas de funcionamento, tive contato com algumas pessoas cegas.

Através deste estágio foi possível perceber o quanto é preciso ter profissionais bem preparados para atender as demandas da sociedade. E esta é uma das áreas em que ainda carece de muitos profissionais da pedagogia bem qualificados.

⁴FARIAS, T. S. C. Relatório do Estágio 2. 2010, p 15. FACED/UFBA.

É válido destacar que a proposta do professor para este Estágio era de conhecermos as pessoas com deficiência visual mais de perto, e a partir deste contato tentar produzir um pequeno livro onde houvesse algumas técnicas utilizadas por jovens, adultos e mães de crianças cegas no seu cotidiano. Destaco também que através das aulas entendi que antes de qualquer contato com o mundo dos não videntes é de fundamental importância que se saiba, quais são os conteúdos programáticos específicos que complementam a educação dos portadores de deficiência visual. Fato muito importante para nós que estamos em processo de formação profissional, pois ao longo destes estágios observei que ainda existem muitos professores em sala de aula que desconhecem as questões ligadas as pessoas com necessidades especiais.

No momento deste estágio tive a oportunidade de entrevistar alguns jovens e adolescentes cegos⁵. Considero que foi muito rentável essa experiência no estágio, pois percebi o quanto o apoio familiar contribui para a superação da perda da visão. Pode-se notar nos trechos das entrevistas realizadas nesse período que cada um relata a sua experiência e demonstra como a cegueira não é algo que os deixam imobilizados. Através das entrevistas percebi o quanto aqueles jovens dão uma lição de vida em muitos videntes, eles são dispostos, alegres, fazem muito bem o que lhe é proposto.

Apreendi deste estágio que a sala de aula para os não videntes não deve ser entendida como um lugar desagradável, sem atrativo. É preciso que a mesma seja uma oficina de aprendizagens e, antes de tudo, um lugar prazeroso, tendo em vista que eles só percebem pelo que ouvem e pelo que sentem. Sendo assim, é de suma importância que não olhemos para essas pessoas com olhar de pena, achando que eles são inferiores, e que não podem fazer muita coisa por causa da falta da visão. É imprescindível enxergá-los como pessoas que tem os mesmos direitos de ir e vir, e que podem aprender e desenvolver outras atividades. É preciso saber respeitar os seus direitos de cidadão.

Foi uma atividade árdua, mas proveitosa, pois mediante as experiências vividas com as mães, e alguns alunos com deficiência visual, foi possível observar o quanto essas pessoas precisam de um apoio maior por parte dos órgãos

⁵ FARIAS, T. S. C., *et al.* Relatório do estágio 3. 2011, p. 10. FACED/UFBA.

governamentais e também da sociedade. A sua necessidade não é somente aprender o “braile” como forma de comunicação. Eles precisam de meios de mobilidade e isso é o que tem faltado para eles.

O Estágio 4, também foi muito valioso porque conheci o dia-a-dia do trabalho de uma coordenadora pedagógica na escola. Momentos de muitas descobertas e indagações, pois na escola em que observei o trabalho pedagógico tive muitas dificuldades com relação a conhecer o efetivo o trabalho de um coordenador. Minha experiência na coordenação foi muito proveitosa, pois tive a oportunidade de vivenciar o que é chegar numa escola e não encontrar apoio por parte dos professores. Durante este tempo fiquei refletindo como é difícil para um coordenador chegar ao ambiente de trabalho e não ser bem acolhido. Vivenciando esta situação fiquei a indagar: como fazer para desenvolver um bom trabalho num local onde há resistências?

Foi notável verificar que embora a coordenadora tivesse tudo bem planejado e sistematizado para desenvolver um bom trabalho, ela não pôde desenvolver suas atividades a contento, devido à resistência que encontrou por parte de alguns professores, os quais só queriam atender as decisões da diretora da escola.

Durante o estágio conversei bastante com a coordenadora e ela comentou comigo que estava sendo um trabalho muito difícil, pois a escola nunca teve um coordenador. Por conta disto, as pessoas ali mantinham certa resistência em aceitar o novo e também as ideias propostas. Percebi também que as professoras tinham receio de sua atuação, pois achavam que ela estava a desempenhar um trabalho de fiscalização, como alguém que iria apontar as falhas e não como uma pessoa que iria auxiliar nas suas tarefas pedagógicas. Esta resistência talvez deve-se ao fato de a coordenação ser uma função nova na escola. Informações colhidas dão conta de que antes existia o supervisor, e que o seu trabalho não era bem aceito pela razão de ter sido uma ação de supervisionar e apontar os erros a serem corrigidos.

De acordo com Saviani (2000, p.16), “a função supervisora antes assumia claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições”. A função de coordenadora é diferente, pois a mesma tem como uma das principais atribuições, auxiliar e orientar o professor nas

suas tarefas. Com as reformas que foram feitas na Educação, surge a função de coordenador pedagógico a qual é nova e precisa atender algumas atribuições.⁶

Observando a realidade desta escola com relação a coordenadora, compreendi que para que se tenha um trabalho mais significativo na escola é necessário que a equipe de coordenação e direção trabalhem em conjunto para que haja um bom desenvolvimento dos professores. Não existindo essa reciprocidade entre direção e coordenação haverá problemas no bom funcionamento desta escola. Segundo Libâneo (2004, p. 217),

“o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.)”.

Pode-se compreender através da opinião do autor, que o diretor assume a responsabilidade da ordem da escola. Ter o controle não significa exercer uma postura autoritária na escola. É indispensável que haja uma interação entre a direção, a coordenação e os professores. Na medida em que há uma preocupação em reunir-se com o corpo docente há a possibilidade de mudanças para melhor. É claro que as reuniões só terão êxito se os educadores e a coordenação tiverem o mesmo propósito, o de conseguir sucesso nas atividades pedagógicas e contribuir para a boa qualidade do ensino aí ministrado.

Considero então que atuar numa coordenação, onde encontramos muitas resistências não é fácil, mas é imprescindível que tenhamos coragem e força para fazer o melhor para a instituição. Um coordenador não pode ficar limitado as ideias negativas, é preciso ser autônomo e conquistar seu espaço de trabalho, com naturalidade e prudência. Saber trabalhar em equipe com opiniões divergentes é de suma importância para um coordenador pedagógico.

Acredito que esta breve experiência na coordenação de uma escola é importante para a nossa formação, pois temos a oportunidade de avaliar tudo que vimos, e confrontar as teorias com a prática e assim ponderar e adaptar as nossas práticas com a realidade encontrada em cada escola.

Concluo este breve memorial sobre a minha experiência de formação, afirmando que os Estágios Supervisionados me levaram a compreender o quanto é importante esta percepção das áreas pedagógicas por parte dos futuros educadores.

⁶ FARIAS, T. S. C., *et al.* Relatório do estágio 4. 2011, p 9. FAGED/UFBA.

Então, para que se tenha uma atuação ativa e participante no processo da educação formal ou não-formal faz-se necessário uma observação prévia, de modo que possamos obter algum conhecimento inerente a estes contextos, pois a partir destas observações podemos confrontar o que aprendemos na teoria com o que acontece na prática e assim fazer uso destas experiências dos estágios como elemento importante na formação do futuro profissional da educação.

4.2.2. Análise das experiências de um grupo de estudantes nos Estágios Supervisionados em pedagogia da UFBA.

O objetivo da pesquisa empírica (ver apêndice A), foi de averiguar como os Estágios Supervisionados, da forma como foram planejados no projeto pedagógico reformulado do curso, contribuíram na formação de um grupo de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA. Dos 27 formandos do currículo recém-implantado em 2009.1, tivemos 18 alunos que se disponibilizaram a responder as questões da pesquisa.

Para a coleta e apuração dos dados foram selecionadas cinco categorias de análise:

- a primeira dizia respeito à opinião dos informantes sobre a contribuição do Estágio 1 do currículo vigente na formação do pedagogo, que corresponde basicamente à observação do espaço escolar nas redes de ensino fundamental;
- a segunda se referia à contribuição, na formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, do Estágio 2 nesse novo formato de currículo, que correspondia ao desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula;
- a terceira categoria de análise investigou como o Estágio 3, relativo às atividades pedagógicas realizadas em espaços não formais de aprendizagem, colaborou na compreensão do fazer pedagógico nesses espaços;

- a quarta categoria se referia ao papel desempenhado pelo Estágio 4 na formação profissional do pedagogo na sua função de coordenador pedagógico em espaços escolares ou não escolares.
- Por fim, a quinta categoria focalizava a opinião dos informantes sobre a forma como estão estruturados os estágios no projeto pedagógico do curso em análise, de modo a saber se estes componentes ofereciam o ensino da prática pedagógica nos vários campos de atuação do pedagogo.

Com referência à primeira categoria de análise, dos 18 entrevistados, 14 responderam que o Estágio 1 contribuiu para a sua formação, enquanto 4 disseram que este componente não contribuiu. Observemos o que nos relatam alguns alunos sobre tal questão, quando responderam afirmativamente.

A grande maioria dos estudantes achou que foi favorável, porque, segundo eles, tiveram a possibilidade de conhecer a escola e seus atores, assim como, tiveram a oportunidade de ver como funciona o trabalho na sala de aula. Um dos informantes respondeu: “Foi bom poder conhecer a escola e suas dependências, e também perceber situações que antes não me atentava” (Entrevistada A4).

Para outra estudante, o estágio foi importante, pois ela pode ir para uma escola cheia de problemas, fato que causou um choque, mas que foi significativo para sua formação (Entrevistada A6). Embora a grande maioria tenha dito que o estágio foi favorável, uma entrevistada destaca que, o estágio atendeu às expectativas, contudo, para ela, a docente responsável pela disciplina não discutiu de forma satisfatória os textos necessários para este estágio e que foram disponibilizados para a turma (Entrevistada A10).

Para alguns estudantes, conforme já relatado, este componente curricular de estágio específico, não contribuiu muito devido a alguns fatores que deixaram a desejar, a saber: falta de compromisso por parte de alguns professores da Faculdade supervisores do estágio, dificuldades na aceitação dos estagiários na escola, por parte de diretores e professores. Ainda outra informante afirmou que o estágio, para ela, foi ruim, pois teve que estagiar no período da noite sendo que a professora da disciplina não ia até a escola acompanhar o seu trabalho, (Entrevistada A16). Além destes pontos, alguns entrevistados assim se posicionam:

O fato de ter sido a primeira turma a ter o Estágio Supervisionado a experiência deixou a desejar. O professor ainda não estava inteirado dos verdadeiros objetivos da disciplina. Faltaram mais compromisso e presença dele no espaço do estágio. (Entrevistado A3).

Quando fui realizar o estágio, passei 44 horas na instituição apenas observando e conhecendo o espaço, algo que eu poderia ter feito em 20 horas, e as outras horas poderiam ser acrescidos com outras funções e/ou objetivos". (Entrevistado A7).

Como podemos perceber uma das maiores queixas é a falta de interesse dos atores das escolas em receber os alunos estagiários. Por outro lado, são indicadas dificuldades internas da própria disciplina: professores que não acompanham devidamente o estágio dos alunos ou que não exploram academicamente os textos de forma a servir de subsídios para melhor compreensão das atividades que se desenvolvem na escola. Uma entrevistada ressalta que esta disciplina não atendeu ao objetivo, pois a diretora da escola não demonstrava nenhuma importância em apoiar os estagiários. A sua fala nos mostra isto: "ela só esperava chegarmos, para depois sair, sem dar nenhuma atenção" (Entrevistada A8).

Estas informações nos levam a refletir sobre a necessidade de uma relação mais estreita entre a universidade e a escola, a fim de que este acolhimento seja melhor e mais significativo. Também mostram a necessidade de maior engajamento dos professores supervisores de estágio com os verdadeiros objetivos e finalidades do componente curricular. Em entrevista com a Coordenadora do curso do tempo da implementação do novo currículo, ela informa que os professores do Departamento que oferecem estas disciplinas não estavam preparados para orientar estágio em cursos de pedagogia. Os professores do Departamento tem sido alocados para orientar estágio nos cursos de licenciaturas que se concentram nos conteúdos pedagógicos das séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, segundo os vários campos do conhecimento correspondentes às área de concentração (Química, Física, Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Línguas, etc). Oferecer estágio para pedagogia significa um novo desafio para os professores desse departamento, pois o professor egresso desse curso vai lidar com conteúdos diversos e com crianças e jovens de outras faixas etárias, o que vai demandar orientações pedagógicas específicas. Uma das soluções apontadas pela coordenadora seria a de abrir concurso na Faculdade para professores que tivessem

formação focalizada nas práticas pedagógicas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

É importante destacar que dois alunos entrevistados confirmaram a importância deste estágio, mas enfatizaram a falta de uma estruturação melhor deste componente curricular. Pimenta e Lima (2011, p.107), nos apontam que, os estagiários consideram como importante e urgente o estabelecimento de uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola e de reestruturação do estágio e da prática de ensino como disciplina dos cursos.

Considerando a fala dos entrevistados nesta pesquisa empírica e o comentário das autoras citadas, destacamos que estas afirmações demonstram que a experiência de reformulação do currículo no que tange aos estágios ainda tem muito a melhorar.

Com relação a segunda categoria que indagava sobre o alcance dos objetivos no Estágio 2 que consiste em atividades em sala de aula, dos 18 entrevistados, 12 responderam que o estágio alcançou o objetivo proposto. Porém 6 disseram que o objetivo não foi atingido. Os que responderam positivamente argumentaram que foi uma experiência apropriada, pois teve espaço na escola, desde a coordenação pedagógica até os professores. Uma informante afirmou que além de participar de planos e planejamento de aulas, também realizou aulas sozinha e acompanhada. (Entrevistada A3).

Outra estudante ressalta que a sua experiência foi boa, pois com isto aprendeu a perder o medo de estar em uma sala de aula sozinha. E acrescenta que isso só foi possível, pois teve apoio da professora regente. Nas palavras dela: “Pude até realizar aulas sozinha” (Entrevistada A4).

Algumas alunas destacaram que: embora tenham sido aceitas na sala de aula, não tiveram muita autonomia para uma realização plena das atividades, não tiveram muito apoio para isto. Uma delas salientou: “só consegui realizar duas oficinas, acho que não foi o suficiente” (Entrevistada A17).

Percebemos que esta aproximação com a sala de aula é muito proveitosa para estas estudantes, principalmente quando o professor regente acolhe o estagiário. Embora alguns encontrem certa resistência, eles conseguem aprender como se comportar quando estiverem exercendo a sua prática.

Com respeito aos que responderam negativamente as suas justificativas apresentamos resumidamente algumas falas. “O professor da escola não gosta de

modificar sua rotina, nem gosta da presença de estagiários na sala de aula.” (Entrevistada A1); Não alcançamos o objetivo pois não houve acompanhamento suficiente do professor orientador, (Entrevistadas A11 e A16).

Como já comentamos na questão anterior o fato destes estágios serem recém-implantados no currículo, muitas questões estão em fase de adaptação, principalmente no quesito relação universidade-escola. Daí porque alguns dos entrevistados questionam a falta de acompanhamento mais efetivo por parte dos docentes. Uma entrevistada comenta o seguinte: “o fato de começar o estágio tarde e a falta de contato da professora da disciplina com a escola prejudicou o estágio” (Entrevistada A18). Isto denota uma falta de planejamento e cuidado por parte do professor supervisor responsável pelo componente curricular.

É importante destacar que embora uma das alunas tenha respondido que o Estágio 2 não alcançou os objetivos, ela destaca que a ida a sala de aula lhe permitiu que percebesse que não estava preparada para lecionar. Ela comenta: “serviu para que eu refletisse sobre minha formação, sobre meu desejo de seguir carreira ou não na área educacional” (Entrevistada A 6).

Então, esse segundo estágio como pode perceber, serviu para fazer com que os alunos não só se aproximassem mais uma vez da prática da docência, como para que eles refletissem sobre a dinâmica de uma sala de aula. Serviu, também para conhecer mais de perto qual o papel do professor, assim como ponderar sobre sua futura práxis.

Sobre a significância deste segundo momento de aproximação dos estudantes aos espaços da escola, Pimenta e Lima (2011, p. 134) nos advertem,

Se queremos formar professores com condições para se inserir nas escolas de modo a poder propor as alterações necessárias em suas culturas, o estágio deverá desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com as equipes das escolas.

Discutindo sobre a terceira categoria de análise da pesquisa realizada que tratou sobre o estágio realizado em espaços não formais, informamos que das 18 entrevistadas 12 responderam sim. A maioria, portanto, respondeu que tal atividade possibilitou conhecer outras experiências fora do ambiente escolar. Uma informante justificou sua resposta com os seguintes argumentos.

Foi uma ótima experiência, muito interessante, com supervisão constante do docente da disciplina. Aprendi com a convivência com pessoas com necessidades especiais (neste caso os cegos), (Entrevistada A6).

Como uma boa parte deste grupo realizou o estágio em ambiente onde conviveram com pessoas cegas, as alunas nos relatam que foi um momento muito especial porque tiveram a oportunidade de mudar sua concepção acerca das pessoas com deficiência visual. Em se tratando de educação inclusiva em espaço não formal de ensino, Pimenta e Lima apontam que o estágio em atividade não docente pode ter como objetivo, “analisar se os compromissos com a educação inclusiva propostos em normas e leis são efetivados pelos órgãos dos sistemas.” (2011, p.164).

Além do estágio neste ambiente que citamos anteriormente, outras estudantes estiveram no Jardim Zoológico de Salvador e relataram que também foi uma boa experiência. Algumas realizaram o estágio em uma biblioteca infantil e também comentam que o trabalho foi muito significativo, fazendo, entretanto, algumas ressalvas.

Realizei o estágio na biblioteca infantil, foi interessante, pois não reconhecia que este espaço carecia de um trabalho pedagógico. Os funcionários destacavam a importância de um pedagogo neste ambiente. O ponto negativo é que não tive acompanhamento do professor supervisor, e por isso me senti sem apoio para realizar este estágio (Entrevistada A3).

Algumas entrevistadas relatam que tiveram dificuldades na realização deste estágio, dizendo que conheceram superficialmente o ambiente não formal de ensino porque o local escolhido não permitiu um acesso mais direto às suas particularidades. Para uma estudante a instituição não estava preparada para receber estagiários de Pedagogia, por isso não sabiam como agir e também destaca ausência do contato da faculdade com a instituição, o que levou a que o estágio não fluísse bem (Entrevistada A4).

Dos 18 entrevistados um não realizou este estágio, e 5 responderam negativamente a questão proposta. Suas justificativas se encerram nas seguintes falas: 1) “O estágio foi interessante, porém o objetivo não foi atingido”. Isto por que, segundo a entrevistada, a mesma teve dificuldade em encontrar um espaço e, quando conseguiu não foi bem acompanhada pelo professor supervisor. Por outro

lado, as pessoas do espaço não sabiam como orientá-la (Entrevistada A13). 2) “O estágio não atendeu o objetivo, pois tivemos pouco tempo para o estágio, fazendo aos sábados e domingos, sem o acompanhamento devido do professor”. (Entrevistadas A16 e A18). Tais fatos levaram a que considerassem ruim o estágio realizado.

Podemos entender que esta proposta de estágio em espaços não formais de aprendizagem é de grande relevância para a formação dos estudantes, pois os mesmos têm a oportunidade de conhecer como se dá o trabalho pedagógico nestes espaços e a partir daí refletirem sobre como melhorar ações nesses ambientes. É bem verdade que embora a grande maioria tenha alcançado êxito neste estágio alguns tiveram dificuldades. Entretanto vale destacar que o colegiado do curso de pedagogia tem buscado melhorias para estes componentes de estágios, se forem comparados os formatos de realização dos estágios entre o currículo implantado em 1999 e o de 2009, conforme vimos no capítulo 3 deste trabalho, quando discutimos sobre o curso de Pedagogia na UFBA, uma breve análise desses currículos.

Na quarta categoria de análise questionamos sobre as atividades desenvolvidas no estágio em coordenação pedagógica. Sobre a atuação do pedagogo, perguntamos se as alunas entrevistadas achavam que esse estágio contribuiu para a sua formação nesta área. Das 18 entrevistadas, 10 responderam sim e 8 disseram não. As que responderam que o mesmo contribuiu para a sua formação citam que, foi proveitoso, pois, tiveram a chance de acompanhar todo o cotidiano da escola junto com a coordenadora (Entrevistadas A10 e A18). Também apontam que houve uma contribuição para conhecer as funções da coordenação, porém com dificuldade de interação com a escola (Entrevistada A2).

A grande maioria realizou a sua atividade em escolas da rede municipal, porém algumas realizaram em escola particular. Por tal motivo podemos notar que as experiências foram diferentes. Para uma aluna o estágio foi marcante, pois desenvolveu seu estágio numa escola particular e lá ela pode realmente auxiliar a coordenadora nas suas atividades (Entrevistada A6). Outra informante, para afirmar a importância desse estágio na sua formação afirma:

Desenvolvi algumas funções da coordenação, aprendi com profissionais de muitos anos na área, percebi a gama de atividades que um coordenador pedagógico faz na instituição e sua importância para o fazer da educação (Entrevistada A7).

Elas nos informaram que as maiores dificuldades deste estágio foram: a falta de uma supervisão constante do professor supervisor e também a dificuldade de interação com a coordenadora da escola. Por conta disto, responderam negativamente. Uma das justificativas foi assim declarada: “não foi boa a experiência, pois a coordenadora da escola não possibilitou a nossa participação no cotidiano da coordenação, porque não concordava com o número de estagiários naquele local” (Entrevistada A4). Isso pode demonstrar a falta de cooperação por parte deste profissional ou a falta de um planejamento mais eficiente por parte do Professor supervisor do estágio no que se refere a distribuição dos estagiários por escola. De acordo com Libâneo (2004, p. 219), “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Com muitos estagiários no setor, é possível que o trabalho do coordenador pedagógico possa ficar inviabilizado. No entanto esta não foi a regra geral observada pelos alunos, pois alguns alunos tiveram o apoio tanto do professor supervisor como do coordenador. É claro que ainda haverá muitos ajustes até conseguir alcançar o objetivo da disciplina, mas a pouca experiência na implantação do componente curricular já permite apreender a importância dessa prática para os estudantes em formação.

Na última categoria da pesquisa questionamos aos estudantes se os componentes de estágios deste currículo servem para possibilitar a aprendizagem das práticas pedagógicas, na educação infantil, no ensino fundamental e nos espaços não formais.

Nesta questão tivemos um resultado bastante diversificado com relação a esta indagação. Dos 18 entrevistados, 8 responderam que estes componentes servem para possibilitar a aprendizagem. Já 7 deles disseram que não, sendo que três alunos tiveram dúvidas quanto a isto. Os que responderam positivamente nos relatam que os estágios promoveram uma aproximação com os espaços de educação, e permitiram conhecer a dinâmica e as dificuldades desses espaços. E serviu até mesmo de inspiração para o tema da sua monografia no caso de uma informante (Entrevistada A6). Outra aluna ainda argumenta o seguinte: “Sim, contribui. Apesar dos pontos negativos, estes estágios permitem visualizar diversas áreas da pedagogia, bem como confrontar a teoria com a prática” (Entrevistada A10). Mais outra assim se posicionou:

Penso que são válidos e possibilitam muitas aprendizagens. No entanto, faz-se necessário uma maior interação da faculdade com os ambientes de estágios, para que haja uma recepção melhor por parte destes locais e os estágios fluam melhor (Entrevistada A4).

Para justificar as respostas negativas outras alunas comentam que o estagiário fica sem um acompanhamento mais efetivo tanto do professor da disciplina como dos profissionais desses espaços. “Acho que os estágios deveriam ser mais prolongados, são muito curtos os períodos, não dá tempo para observarmos os alunos, a escola, a coordenação, etc.” (Entrevistada A5). Outra estudante nos relatou que muitas vezes os estagiários se sentem perdidos, sem informação necessária; os professores não os acompanham (Entrevistada A13).

As alunas que demonstraram incerteza com relação aos resultados do Estágio 4 para as suas formações como pedagogas comentam que esta questão depende tanto do interesse do professor que realiza o acompanhamento do estágio, assim como do próprio aluno. Uma delas informa que teve pouca experiência prática, contudo aprendeu muito sobre essas práticas na Faculdade (Entrevistada A8). A outra informante comenta que houve desorganização nos estágios 1, 2 e 3. Somente no 4º que o colegiado organizou-se para tal (Entrevistada A18).

Com relação a todas estas questões e levando em conta a discussão trazida pelas alunas, podemos referir ao que Souza (2006, p. 154) comenta:

O choque com a realidade e com a cultura escolar, no espaço do estágio, mostra que os processos de socialização e aprendizagem da docência na formação inicial engendram estruturas arraigadas no cotidiano escolar, submetendo as alunas a um confronto entre o que se vive como estratégia de formação e os conformismos internalizados, os quais se revelam nos discursos, nos rituais pedagógicos que são inscritos nas trajetórias de escolarização e também nas práticas conservadoras cristalizadas nas escolas.

E poderemos estender estas observações de Souza para as práticas conservadoras nas faculdades onde os cursos de formação se realizam. As práticas formativas dos professores também necessitam serem ressignificadas, principalmente quando se experimenta um currículo em que agregam novos componentes e mudam os pressupostos filosóficos do projeto de formação. Mesmo assim, analisando as falas da alunas podemos constatar que os componentes do Estágio Supervisionado contribuíram de forma significativa para a sua formação.

Mesmo algumas alegando que o objetivo não foi atingido, a reflexão sobre a prática vivenciada concorreu para uma nova visão da expectativa de suas formações.

Então, podemos compreender através das falas das entrevistadas que foram momentos de aprendizagens e também de confronto entre os conteúdos teóricos aprendidos nas disciplinas do curso com a realidade encontrada. As experiências em diversos campos da área pedagógica possibilitaram para elas uma ação e até mesmo uma reflexão de como trabalha o profissional formado em pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar o papel dos Estágios Supervisionados na formação do pedagogo, como uma oportunidade de associação entre as teorias e as práticas aprendidas durante o curso de Pedagogia, percorremos um caminho que permitiu refletir e compreender os avanços em torno do tema e enveredamos pelo estudo da produção acadêmica sobre o assunto, sobre a legislação que tem dado suporte às políticas implementadas nesta direção. Este caminho percorrido possibilitou, também, realizar a análise dos dados empíricos que trabalhamos na pesquisa de campo desenvolvida.

Ao longo deste trabalho pudemos estudar um pouco mais sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, e vimos que o mesmo foi criado devido à inquietação de se formar profissionais para a educação básica. No primeiro capítulo desta monografia, compreendemos que ao longo dos tempos muitas foram as mudanças efetuadas nos projetos pedagógicos desse curso. Verificamos sua trajetória desde a criação, as influências que obteve nos contextos históricos e políticos até os recentes movimentos no campo acadêmico e político, no sentido de oferecer contornos mais precisos para a formação do pedagogo, de modo a atender aos perfis desejados de acordo com os novos requisitos da sociedade atual. Tais movimentos envolveram dirigentes governamentais, conselheiros da educação, educadores, pesquisadores, estudantes, a sociedade em geral, visando definir com mais precisão a identificação do profissional a ser formado por esses cursos.

Embora muito se tenha discutido, ainda existe uma indefinição sobre qual o papel do profissional formado em pedagogia. Diversos autores discorrem sobre esse período na história do curso e apontam que muitas foram às leis criadas até que surgisse o momento de sua implementação para a regulamentação do curso de Pedagogia. Ao final desse primeiro capítulo constatamos, pois, que no período da história do curso de Pedagogia no Brasil, as várias tentativas realizadas a favor da definição do curso revelaram as dificuldades desse objetivo até os momentos presentes.

Após o estudo sobre a sua criação e como vem se estruturando o curso citado, passamos a analisar os aportes teóricos em torno do ensino da prática pedagógica através dos Estágios Supervisionados, a luz do pensamento de alguns autores que se debruçam sobre este tema. Tais autores tem refletido sobre o ensino da prática docente e do estágio nos cursos de formação de professores, nesse caso os cursos de licenciatura e de Pedagogia. Percebemos ao longo da nossa pesquisa que o ensino da prática docente é uma das grandes questões discutidas nos cursos de formação de professores. Isto porque atualmente muito dos estudantes que ingressam nesse curso não tem a prática em sala de aula. Surgem neles, daí, as inquietações sobre como atuar futuramente na vida profissional.

Os autores reforçam a necessidade de serem incluídos nos currículos componentes curriculares que façam essa associação teoria x prática para que os estudantes tenham um contato com seu futuro *lócus* de trabalho e passem, então, a conhecer e também refletir sobre como poderá ser a sua prática, quando estiverem atuando no campo profissional. É notável a importância de se conhecer bem cedo os campos de atuação, assim como os sujeitos que ali trabalham. Autores como Pimenta e Libâneo (2002), Scheibe e Aguiar (1999), SILVA (2002) alertam sobre a necessidade de serem incluídos, nos currículos, cargas horárias expressivas dirigidas às metodologias e práticas da docência, assim como os conteúdos a serem ensinados nas classes que esses futuros pedagogos irão atuar no contexto da profissão. Neste sentido, o Estágio Supervisionado será uma ótima oportunidade para estabelecer essa relação teoria/prática nessa formação, não só para facilitar a consolidação dos conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso, como fortalecer a identidade do futuro pedagogo, como profissional do ensino.

Assim, podemos considerar através dos estudos realizados, que a prática de ensino e o estágio são os elementos da formação profissional que podem contribuir para ampliar a visão dos estudantes, futuros professores, sobre os problemas pedagógicos concretos que precisam ser resolvidos no cotidiano das escolas. Além do conhecimento da prática, nesse momento o estudante tem a possibilidade de construir a sua identidade e, afirmar assim a sua escolha profissional.

Como o objetivo deste trabalho era investigar como o Estágio Supervisionado tem contribuído na formação dos estudantes de pedagogia da UFBA, após os estudos acima citados, passamos a analisar no terceiro capítulo desta monografia, os dois últimos currículos do curso de pedagogia da instituição acima citada, suas

concepções e normas de funcionamento. Vimos que desde a sua criação o curso de pedagogia na Faculdade de Educação, tem passado por algumas mudanças a fim de melhorar a formação dos profissionais da educação. Percebemos também que a mesma tem buscado ajustar o seu currículo para oferecer o curso de acordo com as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Além de oferecer um ensino de qualidade, atendendo a demanda da sociedade.

Desta forma, com as reformulações ocorridas em 1999, o curso deixou de ter uma formação especialista e passou a ter uma formação generalista. Nesse período os egressos recebiam a titulação de Pedagogo e podia atuar em várias áreas educacionais, além de exercer a docência. Em 2009 o curso sofreu mais uma reformulação após algumas discussões sobre as novas bases para a formação, o que levou a modificar o seu currículo para se ter um perfil de egresso mais especializado. Nesse ano, seguindo ao estabelecido nas diretrizes recém-aprovadas pelo CNE, renovou-se a formação do pedagogo na FAGED e o currículo passou a assumir como perfil de saída a docência da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, podendo atuar também nas demais áreas da educação. Notamos que muito foram os ajustes no currículo, mas todas essas mudanças foram somente para atender as novas exigências de formação de professores para o ensino básico.

Verificamos, ao fazer a comparação entre o currículo implantado em 1999 e o currículo reformulado atendendo às diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE em 2006 que atualmente o ensino das práticas pedagógicas é bem enfatizado através nos novos componentes de estágio, o que faz possibilitar maior associação entre as teorias e as práticas. Observamos, por conseguinte, o esforço do Colegiado do curso em atender aos preceitos contidos nas citadas diretrizes.

Para finalizar nosso trabalho, no quarto capítulo partimos para um dos principais pontos desta pesquisa que foi a averiguação de como os Estágios Supervisionados contribuíram para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia. Buscando assim descobrir se no novo currículo sua configuração proporcionava o trânsito entre teoria e prática através desses componentes curriculares, tendo como suporte as informações e discussões desenvolvidas nos primeiros capítulos deste trabalho.

Apresentamos desta forma, os resultados da pesquisa empírica realizada com alunos concluintes do curso, na intenção de reunir e analisar suas opiniões sobre o

nível de aproveitamento desses componentes na sua formação, suas experiências no convívio com os locais de estágio e sua avaliação das disciplinas cursadas para cobrir os conteúdos do curso voltados para estes aspectos. Antes, porém, com o estilo de memorial, trazemos as impressões sobre os resultados da experiência como aluna concluinte do curso, nesse contexto.

Conseguimos extrair conclusões interessantes das falas dos sujeitos entrevistados. Suas respostas demonstraram pontos positivos das experiências vivenciadas, reconhecendo que o currículo está no caminho certo, no sentido de proporcionar uma boa formação para o pedagogo nos dias atuais e pontos negativos, que deverão ser revistos pelos responsáveis pela implementação do currículo vigente.

Como o Estágio Supervisionado recém implantado é um elemento novo no currículo, a fim de atender as novas diretrizes para o curso, a sua implementação, para alguns informantes não foi muito satisfatória nesse primeiro momento. Alguns imprevistos ocorreram nos momentos de sua realização. Percebemos por meio das entrevistas que os alunos se mostraram insatisfeitos com alguns professores supervisores, pelo fato de não terem experiência na área pedagógica. Em termos gerais, estes componentes ficaram a desejar nesse período em que foram implantadas as disciplinas.

Com sua distribuição por períodos, em cada momento, os estudantes tinham uma aproximação dos possíveis lugares onde trabalhariam. Podemos também sinalizar que através dos relatos foi possível notar que a participação nestes estágios permitiram um bom aprendizado, pois os estudantes, à medida que iam comentando sobre as vivências nos variados espaços, descobriam a importância de formar professores conscientes da situação a qual poderíamos encontrar depois de formados. A partir dessas vivências eles puderam construir um pouco a sua identidade profissional, refletir sobre suas práticas e se preparar para fazer um trabalho diferenciado e significativo.

Rememorando os períodos vivenciados nos estágios concluímos que os mesmos contribuíram para a formação, pois, segundo a opinião dos estudantes, foi possível confrontar o que era visto na teoria e vivenciado na prática, momento de ampliar a visão a respeito da educação básica. Além do mais, oportunizou-se a construção de conhecimentos significativos para a uma futura práxis pedagógica.

Embora encontremos algumas divergências de opiniões entre os entrevistados a respeito do Estágio Supervisionado, podemos perceber que o mesmo é importante e faz-se necessário para complementar a formação do estudante. Constatamos, também através desta pesquisa que há muito que se melhorar nos estágios. Por isso, vem sendo discutido cada vez mais nos currículos de licenciatura, possíveis formas de aperfeiçoamento do curso.

Queremos enfatizar que ao findar as questões relacionadas aos estágios, no trabalho de campo solicitamos aos informantes que oferecessem algumas sugestões para melhorar o desenvolvimento dos estágios no curso. E suas ponderações foram as seguintes:

- 1) Estreitar mais a relação do professor supervisor e o espaço de desenvolvimento do estágio, assim como melhorar o trabalho de acompanhamento do professor da disciplina.
- 2) Trazer mais estudos teóricos sobre problemas enfrentados nos espaços de estágios.
- 3) Solicitar ao professor o retorno sobre a produção dos relatórios, corrigidos e apontando os aspectos que precisam ser melhorados.
- 4) Melhorar mais a organização do trabalho do professor da disciplina em relação a ementa, de modo que ele busque cumprir os objetivos do estágio.
- 5) Selecionar escolas que aceitem estagiários em estágio curricular.
- 6) Reunir os alunos em um número menor de escolas para poder, o professor da disciplina, acompanhar melhor os estágios.

Por hora concluímos nosso trabalho ressaltando que muito se tem ainda a investigar a respeito das práticas pedagógicas nos momentos de estágio nos cursos de Pedagogia. E que também faz-se necessário que os professores orientadores estejam acompanhando efetivamente os alunos, pois assim eles poderão tirar suas dúvidas e criar novas estratégias para atuar no espaço que estiver estagiando.

Portanto, consideramos que dentre todas as disciplinas estudadas durante o curso, o Estágio Supervisionado vem sendo uma disciplina que tem muito a contribuir na formação docente, mesmo existindo muitas alterações a serem feitas nas atividades desenvolvidas durante o período do estágio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Cleiton. Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: cartografia dos saberes e fazeres que permeia esta atividade pedagógica em um campus da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. In: **II Simpósio Baiano de Licenciaturas**. UNEB. Salvador, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. LDB-9394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em: mar de 2013.

BRASIL/MEC/CNE. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > acesso em: mar de 2013.

BRASIL/MEC/CNE/CP. **Parecer Nº 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://www.anped.org.br/docs/pcp05_05.pdf > Acesso em: fev de 2013.

Entrevista com a coordenadora do colegiado do curso de pedagogia da FAGED/UFBA do período 2008/2011.

FARIAS, T. S. C. **Relatório do Estágio Supervisionado 2**. FAGED/UFBA. 2010.

FARIAS, T. S. C. *et al.* **Relatório do Estágio Supervisionado 1**. FAGED/UFBA. 2010.

_____. **Relatório do Estágio Supervisionado 3**. FAGED/UFBA. 2011.

_____. **Relatório do Estágio Supervisionado 4**. FAGED/UFBA. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. 248 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. 9 reimp- São Paulo: Atlas, 2007.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Prática de ensino e o estágio supervisionado**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 11- 57

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10. ed. São Paulo: Cortez 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4**, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 296 p

SANTOS, Geraldo Mattos Gomes dos. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2001.

SANTOS, Luciene da Costa. AMARAL, Neuraci Dias. BORTOLOTTI, Roberta D'Angela Menduni. Curso de licenciatura em matemática da universidade estadual do sudoeste da Bahia Campus de Vitória da Conquista está preparando os alunos estagiários para o exercício da docência? In: **II Simpósio Baiano de Licenciaturas. UNEB**. Salvador, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan./Abr. 2009 v. 14 n.40. Autores Associados.

SCHEIBE, Leda. AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro 99.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. O curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. P. 129 – 152.

SOARES, Regina Sandra. *et al.* A docência na representação de estudantes de pedagogia de uma Universidade Pública da Bahia. In: Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade. Salvador, v17, n. 30 p. 153-162, jul/dez. 2008

SOUSA, Ana Teresa Silva. **A Prática de ensino do curso de Pedagogia**: Um eixo articulador entre a teoria e a prática. (Base de Pesquisa Formar / UFPI), 2004. p.1-8. Disponível em: <http://www.ufpi.br_2004.pdf.> Acesso em: jan- 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador, BA: UNEB; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; [Belém]: UNAMA, c2005. 203 p.

UFBA/FACED. **Novo currículo de Pedagogia**. 1999.

_____. **Novo currículo do Curso de Graduação em Pedagogia**. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo- elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16. Ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.2).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os estudantes.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Pesquisa: **Analisando como o estágio supervisionado contribuiu na formação dos estudantes de Pedagogia da UFBA.** Estudo para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso

Responsável: Tatiane dos Santos Cerqueira Farias. Orientadora: Profa. Maria Couto Cunha

Instrumento de coleta de dados

Caro (a) Colega, aluno do curso de Pedagogia do novo currículo:

Este instrumento é para o levantamento das informações para a pesquisa do TCC necessitamos da sua colaboração para verificar as opiniões sobre a implantação do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFBA. Você não será identificado (a). Sua contribuição será essencial para o desenvolvimento da minha monografia.

Número do questionário: _A _____

- 1- O estágio I teve como objetivo aproximar o aluno da escola, por meio das observações para conhecer o espaço escolar e o seu funcionamento.

Você acha que esse estágio atendeu a esse objetivo? () sim () não.

Justifique sua resposta.

- 2- No estágio II o objetivo foi observar as aulas e também desenvolver atividades em sala de aula, acompanhando o professor. Esse estágio atendeu a sua expectativa? ?

() sim () não.

Justifique sua resposta.

- -----

- 3- O estágio III teve como objetivo estagiar em espaços não escolares. Esse estágio possibilitou você conhecer outras experiências fora do ambiente escolar onde desenvolve atividades educativas?

() sim () não.

Justifique sua resposta.

- -----

- 4- O objetivo do estágio é desenvolver atividades na coordenação pedagógica. Como um campo importante de atuação do pedagogo, você acha que esse estágio contribuiu para a sua formação nesta área?

() sim () não.

Justifique sua resposta.

- -----

- 5- Os componentes de estágios deste currículo servem para possibilitar a aprendizagem das práticas pedagógicas, na educação infantil, no ensino fundamental e nos espaços não formais.

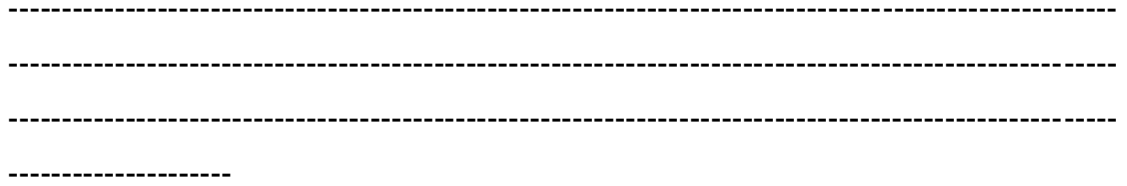
Pela sua experiência nestes estágios, você acha que o currículo novo de pedagogia da UFBA conduz realmente o aluno para essas práticas nas referidas áreas?

() sim () não.

Justifique sua resposta.

- -----

- 6- Dê a sua opinião sobre como os professores poderiam melhorar o acompanhamento dos estágios.



Muito Obrigada!
Tatiane Farias

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a coordenadora do curso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa: **Analisando como o estágio supervisionado contribuiu na formação dos estudantes de Pedagogia da UFBA.** Estudo para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso

Responsável: Tatiane dos Santos Cerqueira Farias.

Orientadora: Profa. Maria Couto Cunha

Instrumento de coleta de dados

Entrevista com a coordenadora do curso de pedagogia no período de implementação do currículo de 2009.

1. Que fatores levaram a que o Colegiado de Pedagogia da FAGED promovesse a reforma do currículo em 1999 sem que as diretrizes curriculares do curso fossem aprovadas? Em que se baseou o Colegiado para elaborar nova proposta do currículo?

2. O que levou essa mudança no currículo de 1999, foi uma decisão apenas do colegiado do curso de Pedagogia? Quais foram as alterações no currículo e porque isto aconteceu?

3. Como eram oferecidos os componentes de estágio de acordo com este currículo:

4. Como os estágios não eram supervisionados nesse currículo, como os alunos eram considerados aprovados?_____

Com a aprovação das diretrizes curriculares de Pedagogia como se deram as discussões para elaboração do novo projeto pedagógico do curso?_____

5. De que forma os estágios supervisionados foram implementados nesse currículo?_____

6. Quais os critérios de alocação dos professores nessas disciplinas?

7. Quais os principais entraves na implementação dos estágios supervisionados do curso_____

8. Como você percebe a associação teoria x prática no ensino através dos componentes curriculares dos estágios?_____

9. Quais as diferenças essenciais entre o currículo implantado em 1999 e implantado em 2009 em termos do ensino da prática pedagógica e do cumprimento dos estgios?_____