

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUCÍ POCHMANN

**A FORMAÇÃO DOCENTE AO LONGO DO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS(OS) ACADÊMICAS(OS) DE
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO.**

ERECHIM

2022

LUCÍ POCHMANN

**A FORMAÇÃO DOCENTE AO LONGO DO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS(OS) ACADÊMICAS(OS) DE
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pochmann, Luci

A FORMAÇÃO DOCENTE AO LONGO DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO DAS(OS) ACADÊMICAS(OS) DE PEDAGOGIA: UM
ESTUDO DE CASO. / Luci Pochmann. -- 2022.

52 f.:il.

Orientadora: Doutora Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2022.

1. Pedagogia. 2. Estágio. 3. Aprendizagem da
docência.. I. Pagliarin, Lidiane Limana Puiati, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUCÍ POCHMANN

**A FORMAÇÃO DOCENTE AO LONGO DO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS(OS) ACADÊMICAS(OS) DE
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção do título de graduada
em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lidiane Limana Puiati Pagliarin – UFFS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Sandra Simone Hopner – UFFS
Avaliador

Prof. Me Susiane Maria Bampi
Avaliador

Dedico este trabalho a todos que de
alguma forma me incentivaram a não
desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a mim mesma por manter meus esforços para chegar até aqui, por me manter em pé, mesmo em dias que o cansaço me puxavam para baixo.

Agradeço aos professores que tive a oportunidade de encontrar e traçar momentos de aprendizagem e troca de experiências durante o meu período de graduação.

Agradeço ao meu namorado por me auxiliar a ficar em pé e não desistir, pelas noites em que ficou comigo enquanto eu escrevia, por me escutar, compreender meus sentimentos e me motivar a seguir.

Agradeço aos meus pais por todo apoio em diversas esferas que com toda a certeza me ajudou a estar aqui. Agradeço a minha mãe pelo ombro amigo em momentos de choro, pelas palavras de acolhimento e motivação. Agradeço ao meu pai, pela ajuda com materiais e idas e vindas que decorreram da minha pesquisa;

Agradeço aos meus colegas de graduação pela partilha de informações, questionamentos e sentimentos que este período provocou.

Agradeço em especial a minha orientadora, que sem dúvida foi parte fundamental desta pesquisa, e do crescimento que esta ocasionou.

Agradeço a banca examinadora, que aceitou o convite de estar aqui comigo, concluindo este ciclo tão significativo e rico de conhecimentos.

Enfim, agradeço a força maior que se manteve viva dentro de mim me dizendo que eu era capaz, apesar das noites de choro e incertezas, a motivação maior surgiu no meu peito dizendo, vai lá, você consegue.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender as aprendizagens desenvolvidas durante o período de estágio supervisionado e o período de estágio não obrigatório desenvolvido pelas(os) acadêmicas(os) de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, na perspectiva de analisar quais são os conhecimentos construídos durante a prática em sala de aula e quais os contrastes entre a teoria e a prática do estágio. Para tanto, realizou-se um questionário, aplicando-o de forma presencial, possuindo como público-alvo acadêmicas voluntárias que já passaram por um dos estágios de docência – Educação Infantil e/ou Anos Iniciais. Posteriormente, analisou-se os dados coletados de acordo com o grupo de pesquisa em que foi selecionado, acadêmicas já atuantes no espaço escolar e acadêmicas na qual o primeiro contato com o ambiente da escola foi durante o processo de estágio obrigatório. Os resultados alcançados neste estudo mostram que a reflexão é um ponto importante para a aprendizagem através da docência. Além disso, verificou-se que as acadêmicas que já atuavam no espaço escolar possuem mais propriedades no momento de planejar as atividades realizadas no período de monitoria. Verificou-se também que as acadêmicas que tiveram seu primeiro contato com o ambiente escolar durante o estágio apresentaram sentimentos como medo, insegurança e angústia, em sua maioria. Conclui-se que o estágio não obrigatório contribui para a constituição de experiências que auxiliam durante o estágio curricular, assim como, da importância da prática no processo formativo acadêmico.

Palavras-chave: Pedagogia. Estágio. Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

The present research aims to understand the learnings developed during the supervised internship period and the not obligatory internship period developed by the academic degree in Pedagogy from the Federal University of Fronteira Sul - Campus Erechim, from the prospect of analyzing which are the knowledge built during classroom practice and what are the contrasts between theory and internship practice. To this end, a questionnaire was held in person, having as a voluntary academic target audience, that has already undergone one of the internships – childhood education and/or early years. Subsequently, the data collected were analyzed according to the research group in which it was selected, academics already active in the school space and academics in which the first contact with the school environment was selected during the obligatory internship process. The results achieved in this study show that reflection is an important point for learning through teaching. In addition, it was found that academics that already worked in the school space have more properties when planning the activities performed during the monitoring period. It was also found that the academics who had their first contact with the school environment during the internship presented feelings such as fear, insecurity and mostly anguish. It is concluded that the not obligatory internship contributes to the constitution of experiences that assist during the curricular internship, as well, the importance of practice in the academic formative process.

Keywords: Pedagogy. Internship. Teaching learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Gráfico 1- Sentimentos das acadêmicas no período pré estágio..... | 28 |
| Figura 1- Esquema criado pela autora | 33 |
| Gráfico 2 - Tempo de atuação no ambiente escolar..... | 34 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANFOPE | Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONARCFE | Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | ASPECTOS HISTÓRICOS QUE INFLUENCIARAM NA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL | 15 |
| 3 | O ESTÁGIO CURRICULAR COMO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO | 22 |
| 4 | UMA ANÁLISE SOBRE OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS | 27 |
| 4.1 | PARA AS ACADÊMICAS EM QUE TIVERAM O PRIMEIRO CONTATO COM O COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DO ESTÁGIO CURRICULAR. | 27 |
| 4.2 | PARA AS ACADÊMICAS QUE JÁ PARTICIPAVAM DO COTIDIANO ESCOLAR | 33 |
| 5 | RESULTADOS DA PESQUISA | 40 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 42 |
| | REFERÊNCIAS | 45 |
| | APÊNDICE A – questionário para licenciandos que tiveram a primeira experiência profissional a partir dos estágios curriculares..... | 48 |
| | APÊNDICE B – Questionário para licenciandos que já tiveram experiência profissional docente anterior ao estágio | 50 |

1 INTRODUÇÃO

O processo de estagiar remete a colocar em prática o que foi estudado e compreendido na teoria, visando um momento de reflexão sobre teoria e prática na perspectiva de minimizar a dicotomia que pode ser apresentada durante o curso. Como comenta Kulcsar (1991, p. 58), o estágio: “Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo de trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática.”. Neste período da graduação é o momento de observar na prática os desafios que poderão surgir no decorrer da carreira escolhida.

Para além de pensar sobre a teoria e a prática, se faz necessário lembrar sobre a autoformação durante o processo de estagiar, em que Ostetto aponta:

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. [...] Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p. 128).

Além de considerar a fundamentação da teoria e da prática profissional é preciso compreender sobre a história de vida de cada indivíduo; a autoformação se faz pela reflexão sobre o que cada ser traz consigo, de suas experiências de vida, sobre a teorização do curso de estudo e sobre a prática exercida neste processo de se tornar profissional.

Ao desenvolver o estágio curricular obrigatório em Educação Infantil, como acadêmica, enfrentei um misto de sentimentos, o mais destacado foi a angústia de não saber como planejar, quanto tempo as crianças iriam se envolver nas atividades propostas assim como o medo de não conseguir desenvolver a prática como havia sido pensada na teoria, este misto de emoções me fez repensar como acadêmica, a forma como a graduação se desenvolve baseada na teoria, mas deixa a prática apenas para o final. Apesar da possibilidade de se tornar estagiária remunerada, o reconhecimento salarial é bastante baixo, em muitos casos não cobrindo nem os custos mensais com moradia, transporte e alimentação, se tornando inviável para quem tem a possibilidade de trabalhar em outra área que não necessita de ensino superior, adiando assim, o egresso dentro da área de estudo.

Ao experienciar a prática e toda a experiência de entrar em uma sala de aula como docente pela primeira vez, me remeteu a questionar como foi a experiência de

outras acadêmicas na mesma situação, e o pensamento sobre as dificuldades, assim como, a autoformação que este período proporciona. Nesta perspectiva, analisar situações como a minha se tornou a ideia inicial de pesquisa, como forma de compreender e refletir sobre como o curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul pode auxiliar para que essa prática seja auto formativa. Após refletir sobre como a pesquisa poderia ser realizada, surgiu a idealização de comparar como foi o processo de quem já estava ou está em contato mais direto com o ambiente escolar e os acadêmicos que realizaram à docência compartilhada como primeira vivência.

Considerando a viabilidade de realizar uma pesquisa Bibliográfica atrelada a uma pesquisa Qualitativa com acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como possibilidade de compreender quais os conhecimentos adquiridos neste processo, assim, se constituíram o tema de pesquisa para esta monografia.

A partir deste entendimento, a proposta de pesquisa tem por objetivo compreender as aprendizagens desenvolvidas durante o período de estágio supervisionado e o período de estágio não obrigatório desenvolvido pelas(os) acadêmicas(os) de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim;

Para alcançar tal objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a importância da prática do estágio curricular supervisionado na formação acadêmica das licenciandas em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim.
- Analisar quais foram as principais aprendizagens construídas pelas acadêmicas durante o estágio curricular supervisionado;
- Descrever os principais fatores que contribuíram para que essas aprendizagens se efetivassem;
- Identificar que relações as acadêmicas estabelecem entre os componentes curriculares e a vivência no estágio curricular supervisionado.
- Comparar os conhecimentos construídos durante a experiência profissional e à docência compartilhada.

A pesquisa com as acadêmicas foi realizada de forma presencial através de dois tipos de questionários impressos: um deles para licenciandas que tiveram a primeira experiência profissional a partir dos estágios curriculares (Apêndice A) e, o

outro questionário para licenciandas que já tiveram experiência profissional docente anterior ao estágio (Apêndice B). Neste viés, foram coletados dados com 34 acadêmicas, 20 que já possuíam experiência antes do estágio curricular e 14 que tiveram a oportunidade do contato apenas a partir desta fase da graduação, todas graduandas do curso de Pedagogia da UFFS - campus Erechim/RS. O público-alvo da pesquisa foram acadêmicas que já passaram por um dos estágios – Educação Infantil e/ou Anos Iniciais, isto seria, acadêmicas da 6ª a 9ª fase. Cabe salientar que os participantes, foram convidados para responder o questionário como voluntários, sem fins lucrativos ou viés avaliativo.

Para tanto, este trabalho está organizado em 3 partes: na seção 1, inicia-se com uma breve contextualização sobre a história do curso de pedagogia no Brasil e como o curso se constituiu durante os anos. Na seção 2, é ressaltada a importância do estágio curricular para a formação acadêmica. Na seção 3, são apresentados os resultados obtidos com o desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, apresenta-se as conclusões obtidas com a realização da presente pesquisa, assim como inspiração para o desenvolvimento de futuros trabalhos com o viés de complementar a investigação aqui realizada.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS QUE INFLUENCIARAM NA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

De início se faz necessário contextualizar o processo de organização que o curso de Pedagogia sofreu e vem sofrendo com o passar dos anos, na perspectiva de situar sobre sua organização atual. Muitos aspectos históricos foram responsáveis pelas modificações realizadas no decorrer da história, a seguir baseado no livro “Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade” da autora Carmen Silvia Bissolli da Silva, veremos os principais marcos desde sua criação até meados de 2005.

Em 4 de abril de 1939 através do decreto-lei 1.190, foi criado no Brasil o curso de Pedagogia. Inicialmente, era composto pelo curso de Bacharelado e Licenciatura, com a proposta de duração de 3 anos para diplomado em bacharel e mais um ano do curso de didática obtendo-se deste modo também o diploma em licenciatura, o conhecido “3 + 1” seguindo o padrão federal (SILVA, 2006). No entanto, a formação era vaga em aspectos de caracterização do profissional em pedagogia e o seu campo de atuação na época ainda não estavam definidos. Como cita Silva:

Em sua própria gênese, o curso de pedagogia já revela muitos dos problemas que o acompanham ao longo do tempo. Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer a que é dirigida ao bacharel em geral. É a que se refere ao preparo de “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica.” (SILVA, 2006, p.12-13).

Ainda nesse período, ficou determinado que a partir de 01 de janeiro de 1943 seria exigido o diploma de tal formação para o seu exercício da profissão ser reconhecido pelo Ministério da Educação. Nesse cenário, já é possível perceber o início da dicotomia que o curso apresenta, voltado os 3 primeiros anos de desenvolvimento para o bacharel e apenas viabilizando a parte prática da didática no 4º ano de formação, questão que ainda pode ser observada até os dias atuais em alguns cursos.

Outro marco do curso de Pedagogia no Brasil foi em 1962 com a criação do parecer CFE n. 251, pelo conselheiro Valnir Chagas. As pequenas modificações não mudaram os problemas citados anteriormente e a extinção do curso era debatida por sua fragilidade e falta de conteúdo. O parecer, por outro lado, não trouxe avanços em

relação à área de atuação, mas incluiu como disciplina obrigatória no curso a administração escolar, oferecendo um caminho que o profissional formado poderia atuar. Para além das adversidades, outro ponto que cabe destaque é que se manteve a insuficiente definição do seu campo de trabalho.

O questionamento referente à área de atuação se dava também entre os estudantes na área. Em 1950, a visão sobre a área de atuação começou a ganhar forma devido à implementação de profissionais formados em pedagogia na organização das burocracias oficiais em escolas públicas e privadas que aspiravam por um trabalho inovador em suas instituições. Apesar do avanço, ainda em 1960, não havia cargos exclusivos para a formação em pedagogia e era comum profissionais não formados em pedagogia atuarem em salas de aula.

Com o golpe militar de 1964 e as exigências do projeto de desenvolvimento nacional, o campo da pedagogia passou a ganhar mais espaço, e foi se tornando imprescindível na área da educação brasileira. Até então, o profissional formado em pedagogia era chamado como técnico em educação. Ainda pelo Congresso Estadual de Estudantes em Pedagogia realizado de 1967, foi evidenciada a ideia de reestruturação curricular do curso. No documento em questão, foram expostas mudanças recomendadas, uma delas foi a formação de “educadores especializados e técnicos de educação” com a ramificação do curso em dois ciclos o básico e o profissional (SILVA, 2006, p. 23-24).

Por consequência, os estudantes passaram a questionar a invasão em sua área de trabalho por profissionais formados em outras áreas ou mesmo não formados, e tornaram oficiais suas reivindicações através do Congresso Estadual de Estudantes em Pedagogia (SILVA, 2006, p. 22). Ainda nesse aspecto, o sentimento de desgosto era expresso pelos estudantes de pedagogia:

[...] quando afirmam que o curso de pedagogia: restringe-se à formação teórica do professor; negligência outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo ‘enciclopédico’; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação. (Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, 1967, p. 159).

Através das indagações dos estudantes de pedagogia e da insegurança em sua área de trabalho, surgiu a proposta de reformulação da grade de disciplinas comuns do curso, assim, em certa altura da grade curricular os alunos passariam a optar por matérias que estivessem mais direcionadas a área de atuação que

pretendiam exercer entre as funções que estavam sendo direcionadas a profissionais desta área e as já definidas.

Contudo, nesse período ainda podia ser questionada a falta de cargos exclusivos para pedagogos, apesar de já ter sido criada a Secretaria de Educação em São Paulo, os cargos em que o profissional formado em pedagogia poderia atuar não eram exclusivos de sua formação. Nesse tempo, era habitual que profissionais de outras áreas lecionassem disciplinas referentes à pedagogia.

Ainda pelo Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia outro ponto destacado que se refere ao citado anteriormente era evidenciando a necessidade da criação de concursos para a reformulação da grade de profissionais atuantes na formação de pedagogos. Já os estudantes de São Paulo em apoio ao congresso sugeriram a criação de cargos voltados exclusivamente a profissionais formados na área, com a perspectiva de atender as necessidades da educação brasileira nos setores de:

Planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma filosofia de educação e reformulação de uma política educacional, educação de excepcionais, especialização em níveis de ensino, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal (análise e classificação de cargos, recrutamento, seleção, colocação e treinamento de pessoal), educação sanitária enquanto atinente às instituições educacionais. (SILVA, 2006, p. 20-21).

Desta maneira, através do parecer CFE n. 252 de 1969, foram intituladas algumas atividades que seriam destinadas aos especialistas desta área como forma de caracterizar os pedagogos formados e sua área de atuação, assim, podendo ser criadas formações específicas para cada campo de trabalho que o pedagogo pode desenvolver. Neste processo, surgiu a divisão do curso de pedagogia em duas vertentes, uma voltada às áreas comuns que cada egresso precisaria estudar, citadas por Silva (2006, p. 26), como: “a parte comum fica composta pelas seguintes matérias: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática.”; assim partindo para a etapa dos conhecimentos específicos da futura área de atuação do pedagogo. Que naquele ano eram constituídas pela Habilitação Plena em Orientação Escolar, Habilitação Plena em Administração Escolar, Habilitação Plena em Supervisão Escolar e Habilitação Plena em Inspeção Escolar. Ainda neste período, o profissional em educação se tornava indispensável para o desenvolvimento da educação da sociedade.

Por consequência, no ano seguinte foi manifestada a resolução n. 2/69, fixando a duração e as disciplinas mínimas para a formação de professores para atuação no ensino normal e disciplinas especializadas para a formação em administração, inspeção, orientação e supervisão das metodologias escolares. Em suma, o curso manteve-se constituído por matérias comuns destinadas à formação ampla do pedagogo e em segundo momento disciplinas especializadas para as funções singulares. Neste período, as matérias comuns ficaram constituídas por: Sociologia da Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Filosofia da Educação e Didática.

Do mesmo modo, a parte específica do curso constituiu-se das seguintes áreas: Ensino das disciplinas; Atividades práticas dos cursos normais; Orientação educacional; Administração escolar; Supervisão escolar; e Inspeção escolar.

Ainda no parecer n. 252/69 é esclarecido que o Conselho Nacional de Educação pode criar habilitações conforme a demanda construída na profissão docente. Sob essa proposta, o curso teria a duração de 1.100 a 2.200 horas a serem realizadas entre 1,5 e 4 anos letivos.

Outra exigência do parecer 252/69 foi a instituição da prática do estágio supervisionado, onde, compreende que o profissional em educação necessita de alguma vivência na formação escolhida. Através da resolução n. 2/69, determina-se que 5% da duração do curso seja realizada pelo estágio (SILVA, 2006, p. 33-34); uma vez que o profissional não pudesse ser profissional sem possuir alguma vivência da profissão escolhida.

Em 1969 o curso de pedagogia caminhava rumo às mudanças previstas pelo parecer de 1962. O objetivo era revisar o curso na perspectiva de torná-lo mais ligado às necessidades ocasionadas pela reforma do Ensino de 1º e 2º grau. Através do CFE n. 67 de 1975, as orientações ligadas à formação pedagógica de especialistas de educação e à formação em nível superior de pedagogos na área da educação especial. Neste mesmo ano, foi aprovado o Parecer CFE nº 252/69 em que estabeleceu os conteúdos e o período de duração do curso. Nesse documento foi desconsiderada a separação entre licenciatura e bacharelado (SOKOLOWSKI, 2013).

Nos anos de 1980, foram criadas diversas entidades na perspectiva de indicar a epistemologia do curso, entre esses, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) com o objetivo de discutir os

pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) referente às diretrizes condizentes com o curso de pedagogia. Através da CONARCFE foram realizados encontros nacionais para debate da questão: Quem é o pedagogo? Qual a sua área de atuação?

Já na década de 1990, o avanço do neoliberalismo ocasionou mudanças significativas no campo da educação assim como na formação de novos pedagogos.

O objetivo dessas reformas foi adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. A educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico. (SOKOLOWSKI, 2013, p. 88).

Nesse período, a educação passou a ser vista como um produto com princípios empresariais. Esse aspecto levou o campo da educação para um patamar mais observado e discutido no país que se desenvolvia, o Brasil. A Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien na Tailândia, em 1990 e o documento da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), nos anos 1990, assim como o Relatório Delors, de 1993-1996, da UNESCO fixaram o comprometimento de um plano educacional básico de qualidade que atendesse crianças, jovens e adultos. Sobre a formação de professores, diante das considerações citada acima, foi compreendida a função vital do pedagogo para esse processo.

Esses aspectos internacionais geraram movimentos de mudanças no campo da educação no Brasil, tais como a implantação de políticas referentes à formação de profissionais na educação. Cabe destaque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996.

Através da LDB (1996), em seu capítulo VI, são considerados profissionais da educação:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das

corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
 V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, p.41-42)

Ao mesmo tempo que para a formação docente são exigidas algumas especificidades para o exercício da profissão, como cita a LDB:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
 II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
 III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, p.42).

No ano de 2002 através da resolução CNE/CP o curso de pedagogia passou a contar com:

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

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (CNE/PC 2/2002).

Neste contexto, o entendimento sobre a relação entre teoria e prática teve avanços significativos propiciando melhorias e alinhamento entre as duas vertentes, pois, as normativas orientam que o estágio não ficasse somente no final do curso, sendo incluído a partir da segunda metade da graduação, além da criação das 400h de prática como componente curricular, como forma de auxiliar na compreensão entre teoria e prática.

Nesse cenário, com a publicação dos Pareceres CNE/CP nº 5 de 2005 e o CNE/ CP nº 3, de 2006, a formação em licenciatura em pedagogia possibilita a atuação dentro dos níveis da educação básica assim como na gestão destes espaços.

Agora definido o campo de atuação, assim como a formação profissional do pedagogo, o caminho docente se torna mais direcionado às especificidades da

profissão, considerando que o campo de trabalho ainda é amplo, e para a busca de um ramo mais específico, há a possibilidade de manter os estudos para a pós-graduação e especialização na área de interesse. O curso de pedagogia tem suas bases fixadas dentro da história de sua constituição durante os anos, como comenta Saviani:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõem-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. (SAVIANI, 2021, p. 121)

Nesses termos, a seção a seguir discute sobre a caminhada para esse processo de constituir-se professor, com ênfase no desenvolvimento auto formativo que o estágio curricular proporciona para os profissionais da área.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR COMO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO

Nessa seção será ressaltado o movimento do estágio em busca da transigência da teoria com a prática na perspectiva de relacionar os saberes construídos durante o período teórico do curso de licenciatura em pedagogia relacionando-o à prática desenvolvida durante o estágio curricular.

Diante disso, muitos autores questionam essa forma de organização do curso, como cita Fazenda *et al.* (1991, p. 15), “[...] uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática”. Na visão deliberada da organização do curso em questão é possível perceber a divisão que a grade curricular possui, como citado na seção anterior, ainda relacionada à criação do curso em meados de 1939 que pouco obteve mudanças nessa condição durante os anos.

No entanto, o processo de estágio é parte constituinte do curso visando através dele abrir possibilidades.

[...] para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos, concomitantemente ou após o período de estágio. (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 51)

O início da carreira é uma fase marcada pelas aprendizagens e consolidação do ser professor. Esse período é permeado pela ruptura da visão idealista da profissão para uma visão realista, de como se dá, a aprendizagem dentro do contexto escolar. Como cita Nonó (2011, p. 20) “[...] a respeito das dificuldades vividas por professores e professoras iniciantes para adaptar a imagem ideal que possuem sobre sua profissão às carências e contradições que encontram na instituição educativa concreta em que começa a trabalhar.”

Nesse sentido, o ato de estagiar tem importância para além do estágio curricular em si. De acordo com Ostetto, que descreve essa etapa de formação com um olhar mais sensível, o estágio é:

[...] parte do processo formativo dos professores, que não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal, o que pressupõe escolhas e envolve

viagens interiores e exteriores. Não é apenas fazer dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano de ensino perfeito, lindo e maravilhoso, com ideias inovadoras. É abrir-se para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular. (OSTETTO, 2008, p. 128).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o estágio é parte relevante para a formação profissional e humana dos professores como forma de vivenciar a prática da sala de aula, o funcionamento da escola de forma participativa e colaborativa, assim como, perceber as crianças e adolescentes como seres sociais e percebê-los como constituinte central do sistema escolar. Ao mesmo tempo, esse processo é uma forma de readaptação das práticas ideais com a realidade presente na sala de aula.

No mesmo aspecto, tratar o estágio como “[...] uma jornada a rumo de si mesmo” (OSTETTO, 2008, p. 128), nesse momento da graduação, é possível de fato conhecer sua profissão na íntegra e fazer uso dos conhecimentos construídos na formação e reformulá-los quando necessário. Como Ostetto, comenta:

[...] tomar contato com conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício se dará em relações. Exercício de alteridade é o que nos aponta o processo: as crianças-alunos são outros que o professor precisa reconhecer como tais para poder estabelecer relações saudáveis. (OSTETTO, 2008, p.129).

O estágio proporciona o encontro com o novo, com a descoberta do processo de ensino na sua prática, promove a observação da dinamicidade possibilitando o encontro entre a teoria aprendida em anos de estudo e a prática realizada pela docente e profissionais presentes na instituição, como forma de crescimento do estagiário. De acordo com Ostetto:

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p. 128).

Para aqueles acadêmicos que não tiveram a possibilidade de fazer parte do ambiente escolar, o estágio mostra caminhos, fontes, propostas e diversos modos de ações que contribuem para uma formação mais dinâmica interligando as metodologias e técnicas, que viabilizam uma formação plena, favorecendo a ruptura dessa divisão presente em muitos cursos.

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática). (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41, grifo do autor).

O ato de estagiar está intrinsecamente ligado a teoria e à prática, isso porque nesse processo, a teoria é a base para a prática, vinculada aos saberes sociais pré-definidos de uma sociedade. Nesse processo, a teoria se torna a base de conhecimento para a melhor forma de execução da prática, cabe salientar que essa metodologia não é regada apenas de pontos positivos, durante anos foi material de pesquisa de diversos estudiosos da área. No entanto, a grade curricular presente no curso de Pedagogia ainda é ampla em relação a área de atuação.

O processo de estágio curricular obrigatório se faz necessário para além da execução da prática na docência compartilhada, é um momento de reflexão do acadêmico sobre sua escolha profissional e seus objetivos dentro da carreira que está ingressando. Essa reflexão vem sendo desenvolvida em diversas pesquisas, que dispõem de um olhar sensível por conter aspectos fundamentais na formação acadêmica, como cita Borssoi:

No sentido de compreender o estágio como via fundamental na formação do professor, é essencial considerar que o mesmo possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências. (BORSSOI, 2008, p.2).

Considerando que muitos graduandos ingressam na prática de sua área de estudo por meio do estágio denominado não obrigatório e remunerado, mas por se tratar de estágio, o reconhecimento salarial é baixíssimo comparado a ramos do comércio e indústria que não demandam de formação superior, há aqueles acadêmicos que se mantêm em suas ocupações de trabalho iniciadas antes de entrarem na graduação e aqueles que por questão salarial, são obrigados a adiar seu ingresso na prática do seu curso de formação. Assim, os estágios obrigatórios, além de serem uma fase de incertezas da formação, são de extrema importância, como comenta Martins (2015, p. 28) em que reconhece “a centralização de esforços nessa direção apresenta-se justificada pela necessidade de produzir-se um tipo de

conhecimento que esteja mais próximo do cotidiano dos professores e, portanto, da realidade educacional”.

A teoria nos cursos de licenciatura é fundamental, pois proporciona a “[...] construção de aportes teóricos e metodológicos que subsidiem a consolidação de ações formativas institucionais, e favorecem a construção da docência e fomentem o desenvolvimento profissional docente [...]” (BOLZAN; PEREIRA; SANDRI, 2016, p.369). Ou seja, partir da teoria para produzir conhecimentos, como modo de proporcionar uma base formativa para o exercício da prática docente. Apesar da necessidade da teorização para originar a prática, essa, não está relacionada apenas como forma de relacionar teoria e prática, mas como parte da formação docente fundamental para a estruturação dos conhecimentos e produção de alicerces, que não são possíveis de se visualizar apenas nos fundamentos teóricos, destacando a prática como maneira de adquirir fundamentos e concepções sobre a carreira. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 55) “O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação na prática.”

Como dito, a realidade na prática presente dentro do contexto escolar, é fonte de construção e reorganização de saberes, uma vez que:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61).

Assim sendo, o ato de estagiar é processo formativo e auto formativo que permeia um mundo de reflexões e reformulações das teorias ligando-se à prática, tratando de forma real o trabalho docente. Piconez comenta que:

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática. (PICONEZ, 1991. p. 24).

Por outro lado, ao aplicar os conhecimentos presente na teoria, é preciso para além de compreender a realidade educacional, ter um olhar crítico quanto à forma de ensino que é empregada nas instituições. Assim “[...] a análise das contradições presentes nesses conceitos subsidia a proposta de superar-se a identidade

necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos* e reflexivos.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61, grifo do autor).

Ao mesmo tempo, que, a reflexão se faz presente neste processo, é possível adquirir novas experiências e novos conhecimentos, em contato com os demais profissionais presentes no ambiente escolar e mesmo com a vivência em sala de aula, este momento é oportuno para o ato de “tornar-se professor” (GUARNIERI, 2000, p.9). Compreender, que ao estagiar, tanto a escola como o estagiário podem aproveitar o momento para criar conhecimentos, como Guarnieri comenta:

Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor aprendiz em exercício. As relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. (GUARNIERI, 2000, p. 9).

Neste contexto, a prática é uma forma de aprender na ação o ser profissional e adquirir concepções sobre a forma de trabalhar e planejar, através do estágio são construídos conhecimentos e experienciadas formas de ensino com professores que já estão em sala a mais tempo. Guarnieri cita este momento oportuno para promover “A aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente.” (GUARNIERI, 2000, p.13).

O ato de tornar-se professor, está relacionando a teoria com a prática na perspectiva de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula, assim, compreender que o exercício da profissão é ligado pela formação continuada como cita Martins:

Verifica-se, nessa direção, uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica. (MARTINS, 2015, p. 9).

O estágio neste contexto, se constitui sobre a função de tornar o exercício da profissão momento de formação e de análise sobre as práticas, considerando que as experiências profissionais se tornam orientadoras formativas quando o docente atribui pessoalmente este momento.

4 UMA ANÁLISE SOBRE OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Na perspectiva de conhecer mais sobre os sentimentos, aprendizagens e dificuldades presentes no processo de estágio curricular foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo como forma de conhecer mais sobre estes aspectos no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul. A pesquisa com as acadêmicas foi realizada de forma presencial, através de dois tipos de questionário impresso, um deles para licenciandas que tiveram a primeira experiência profissional a partir dos estágios curriculares, apêndice A; E outro questionário para licenciandas que já tiveram experiência profissional docente anterior ao estágio, apêndice B.

Como forma de manter a identidade das acadêmicas em confidência os questionários aplicados para as licenciandas, que já possuíam contato com o cotidiano escolar foram denominadas com as letras do alfabeto de A até S. Já para as acadêmicas em que tiveram no estágio o primeiro contato com o ambiente escolar foram denominadas através dos números de 1 até 14.

Esta sessão foi organizada de forma subdividida, constando na primeira parte as experiências vivenciadas a partir do primeiro contato com o ambiente escolar, seguindo da segunda parte que explicita as vivências e sentimentos do grupo de acadêmicas que já participavam ativamente de alguma instituição escolar antes do estágio curricular.

4.1 PARA AS ACADÊMICAS EM QUE TIVERAM O PRIMEIRO CONTATO COM O COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DO ESTÁGIO CURRICULAR.

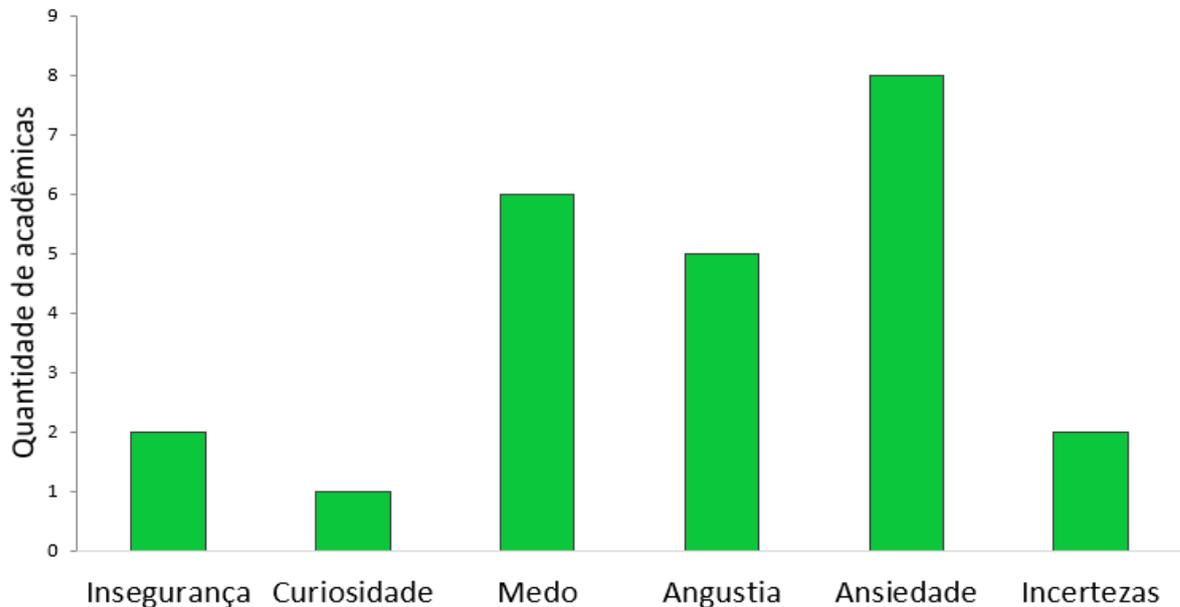
A partir das respostas adquiridas foi possível elencar alguns pontos de destaque, como a significatividade das experiências vivenciadas, os sentimentos de dúvida, medo, ansiedade, incertezas e curiosidade que o momento pré estágio proporcionou, assim como, a realização pessoal e profissional, pós monitoria que muitas acadêmicas citaram.

Neste primeiro contato com a escolar permeiam as expectativas como a Licencianda 11 cita:

Eu via a experiência do estágio como uma parte essencial para minha formação docente, e após ter realizado as mesmas percebi que essa expectativa foi correspondida, pois foi uma experiência rica de significados e de experiências formativas. (Licencianda 11).

Essa expectativa demonstrada pela Acadêmica 11 não é restrita. No âmbito da pesquisa realizada, 8 das 14 acadêmicas responderam que a principal expectativa com este momento de inserção no ambiente escolar era a prática formativa. A possibilidade de aprendizagem criada pelo período pré estágio é parte fundamental da preparação para o estágio, compreender a importância desta fase é essencial, para assim, poder explorar os fundamentos que o curso apresenta em sua teoria, relacionando com a análise da prática vivenciada, como cita Pimenta e Lima (2012, p. 15) “O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso.” Ainda quando retratamos sobre a fase que antecede o estágio os sentimentos que permeiam são citados pelas acadêmicas em sua maioria como “Ansiedade”, “Medo”, “Angústia”, “Insegurança”, “Curiosidade”, “Incerteza”, como apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1- Sentimentos das acadêmicas no período pré estágio.



Fonte: Pochmann (2022).

No gráfico 1 é possível perceber que o sentimento mais comum entre as acadêmicas é a ansiedade, seguido pelo medo e a angústia. Considerando que, o grupo de acadêmicas aqui analisadas não tinham contato direto com o ambiente

escolar é compreensível os sentimentos acima citados emergirem neste processo. Dentro deste aspecto, ressalta-se a importância do acompanhamento do orientador, não apenas como supervisor do aprendiz, mas como participante ouvinte das reflexões, dúvidas e sentimentos na perspectiva de promover a maior segurança para as acadêmicas. Condicionando ao fato da inexistência de experiências anteriores nas instituições de ensino, prever que a falta de conhecimento sobre o campo de atuação é um marco no qual, faz estes sentimentos aflorarem.

Do mesmo modo, que, este processo promove experiências positivas como podemos contemplar na fala da Licencianda 3 “Todas (expectativas) foram correspondidas e de maneira muito boas, planejamentos realizados com sucesso e com a aprovação das crianças e professoras.” Ademais, constituir-se dessa fase como momento de formação e vivências positivas é um marco durante a formação, contudo, esse processo nem sempre é permeado por lembranças positivas, como podemos perceber na fala da Acadêmica 12: “Estava muito animada e pensava ser a melhor experiência, porém, não foram correspondidas. Me frustrei e não consegui repassar tudo o que havia planejado.”.

Cabe destacar que apenas a Acadêmica 12 relatou a experiência como negativa, outras 12 acadêmicas contemplaram o estágio com prática formativa positiva, no entanto, a acadêmica 14 comenta que parte foi positiva e parte negativa, como sua fala explicita: “Encontrar uma escola que contemplasse as crianças e suas narrativas. Em parte, pois em meu estágio as crianças usavam apostilas (Ed. Infantil).” É necessário, compreender, que, a realidade escolar nem sempre é a mesma idealizada nos momentos de formação, mas é um conjunto do ideal com o real, como comenta a autora Piconez:

Temos assumido, com nossos alunos da Pedagogia, que a prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira. (PICONEZ, 1991, p. 22-23)

Para compreender, que, esta técnica de aprendizagem nem sempre é regada de experiências positivas, e que, um ponto importante dentro desta é entender que a principal função desta prática é permitir que os futuros professores “[...] se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 102).

Assim como a Acadêmica 1 comenta que, sua principal expectativa com o estágio era “Em compreender como a escola funciona, [...]” antes de fundamentar-se de questões voltadas a prática em sala de aula, é primordial conhecer a escola, seu sistema de ensino e suas práticas formativas, lembrando que as acadêmicas aqui citadas não possuem esta práxis do ambiente escolar.

Nesse contexto, a quarta pergunta contemplada no questionário aplicado, referia-se, as dificuldades enfrentadas neste processo. Chama atenção onde apenas 5 acadêmicas não enfrentaram problemas, e outras 9 acadêmicas citam ter enfrentado dificuldades neste processo, como pode ser ressaltado na fala da Acadêmica 6: “Sim, principalmente na hora de planejar as propostas, pois não tinha um conhecimento prático sobre isso.”. Evidencia-se na fala citada, como a falta deste contato com a escola propicia o aumento da complexidade nas dúvidas presentes. Outro impasse que surgiu foi referente as situações que podem não seguir o percurso esperado, como abrange a Acadêmica 6: “De não saber como lidar com algumas situações. De alguma atividade não seguir o caminho que eu esperava.”

Em vista disso, perceber a prática docente já no início do curso de graduação é uma forma de conhecer a realidade da escola, e propicia o conhecimento de técnicas para manter a concentração ou dinamicidade das atividades propostas. Como Pimenta e Lima (2012, p.103) citam: “Um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.” Uma vez que, o planejamento pode tomar outro rumo quanto a proposta pensada inicialmente. Possibilitar a reestruturação da proposta, é outro ponto que quanto acadêmica em seu primeiro contato com a sala de aula, torna-se um fator que mesmo pensado na teoria é diferente no contexto prático, e favorece o sentimento de insegurança, como comentam Pimenta e Lima:

O planejamento está presente não apenas no princípio, mas no percurso, pois o professor, juntamente com seus alunos, precisa acompanhá-lo como se fosse um mapa, verificando as possibilidades e os limites do que foi previsto e replanejado quando se fizer necessário. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 179).

Ainda diante disso, cabe destacar outro ponto citado como substancial deste momento, que é o acolhimento da escola e da professora regente para com o estagiário, podendo levantar a exposição da Acadêmica 9 “Acredito que é um processo muito burocrático, muitas vezes a escola não é acolhedora com o estagiário

e a transposição didática com o professor regente muitas vezes não é acolhedor.” Condicionar o papel da escola e do professor regente apenas a possibilitadores deste processo é um tanto precipitado, é preciso compreender como o acolhimento da escola e professores em relação ao estagiário também se configura como um ponto central para o bom desenvolvimento da prática do estágio curricular.

Em vista disso, a quinta pergunta expressa no questionário se referiu, a quem promoveu a superação destas dificuldades junto com a acadêmica, como narrado na resposta da Acadêmica 6: “As orientadoras de estágio e as professoras regentes foram essenciais nesse processo.” Neste contexto, 6 acadêmicas comentaram, que, quem lhes auxiliou foi a orientadora e 5 acadêmicas ressaltam que foi a escola, juntamente com a professora regente da turma. Sob este foco, é notório a importância do papel do professor orientador para fornecer o auxílio necessário, ainda nesse sentido, pode-se citar a resposta da Acadêmica 10 “[...], a minha orientadora me ligou para comentar sobre o assunto, elevou minha auto confiança, [...]” seguindo a perspectiva sobre a influência dos professores que participam desta fase da graduação, determinar a fundamentalidade do seu papel como orientador e promotor da confiança a partir de conversas e orientações sobre o que atender no projeto ou mesmo sobre como agir em determinadas práticas, assim como, a forma de perceber as dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas é um fator determinante para o êxito.

Perceber os sentimentos das acadêmicas e ter o olhar sensível para este momento toma papel importante, como explicitado pela Acadêmica 6 “Sim, minha orientadora foi muito compreensiva e humana, pois sabia que era meu primeiro contato”. Dentro desta perspectiva, esclarecer que a realidade escolar pode ser momento de reflexão sobre a teoria, de forma a promover a consciência crítica sobre as formas de ensino e a mediação entre a formação continuada que esta inserção na escola promove para as professoras regentes, e a autoformação para as acadêmicas ali inseridas é um ponto de proveito por ambos os lados, favorecendo a constituição de novos conhecimentos para a escola e a acadêmica.

Por outro lado, mas ainda na mesma perspectiva, de entender que esta fase, é primordial para a compreensão de pontos discutidos na teoria de sala de aula como forma de vincular as práticas exercidas na monitoria, assim, destaco as palavras de Pimenta e Lima:

[...], o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA e LIMA, 2010, p.43).

Ao aproximar a teoria com a prática pode ser citada a Acadêmica 11, com a seguinte abordagem:

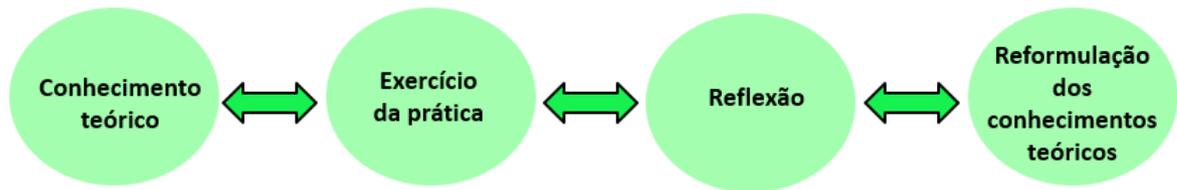
Percebo que é de extrema importância a relação entre a teoria e a prática. Isso porque, a teoria embasa nossas práticas na escola, e a prática nos mostra a importância, a relevância e os fundamentos práticos propostos na teoria. Considerando também se esses fundamentos práticos funcionam realmente na prática. (Acadêmica 11).

Deste modo, entender que a base para o exercício da prática se constitui dentro da teoria estudada no decorrer do curso, atrelada a prática que é presenciada no contexto escolar, seja ele estágio ou não, compreender que a base teórica dos cursos de licenciatura estrutura a praticidade das ações no cotidiano escolar é crucial para a formação plena.

Por outro lado, a Acadêmica 3 expressa que “É totalmente diferente você apenas escrever e falar sobre o ser professor, pois estar em uma sala de aula é desafiador, novo e que nos passa um sentimento de amor pela profissão que chega a transbordar.” Ao evidenciar a prática muitas das compreensões adquiridas na teoria se reformulam de acordo com o que é vivenciado, isso se torna essencial para a reestruturação dos saberes teóricos quando confrontados com o real. Nas palavras de Ulmann (2012, p. 181): “Os conhecimentos não se ajuntam nem se acumulam, mas se transformam continuamente à proporção que novos saberes se adquirem.”

O estágio vem na perspectiva de consolidar, ou mesmo, reestruturar os conhecimentos já adquiridos, o processo de autoformar-se é a base para a constituição da reformulação profissional, como expõem a Acadêmica 8: “A teoria é fundamental para sustentarmos nossa prática e justificarmos nossas escolhas, mas muitas vezes as coisas não ocorrem como o esperado e temos que nos readaptar.” Reconhecendo assim, que nem sempre o planejado se constitui na prática e a readaptação citada pela acadêmica explicita como a teoria fundamenta as escolhas realizadas e a reorganização do planejamento já no exercício da prática. A figura 1 apresenta um esquema sobre a reestruturação dos saberes.

Figura 1 - Reestruturação dos saberes.



Fonte: Pochmann (2022)

A figura 1, apresenta de forma dinâmica como ocorre a reestruturação dos saberes a partir da prática em sala de aula quando confrontada com a teoria, em suma, se planeja a partir da base teórica do curso; ao colocar em prática durante o estágio se reflete sobre o que foi planejado e se reestrutura a partir da prática vivenciada.

Nesta perspectiva, ao se referir as aprendizagens desenvolvidas durante o período de estágio curricular, pode ser destacada a fala da Acadêmica 11.

A principal aprendizagem foi o 'fazer-se professor', o estágio foi uma etapa que propiciou para mim a experiência do ser professor, e me mostrou o quanto é importante a formação de professores que respeitem as crianças, que sejam críticos e que abram espaço para os estudantes, para que a aprendizagem seja significativa. (Acadêmica 11)

Conduzir o estágio curricular como um processo de formação continuada, reflexão, autoformação e dinamicidade entre a teoria e a prática são aspectos fundamentais para tornar este momento da formação um espaço para troca de conhecimentos entre estagiária e regente, entre escola e universidade.

4.2 PARA AS ACADÊMICAS QUE JÁ PARTICIPAVAM DO COTIDIANO ESCOLAR.

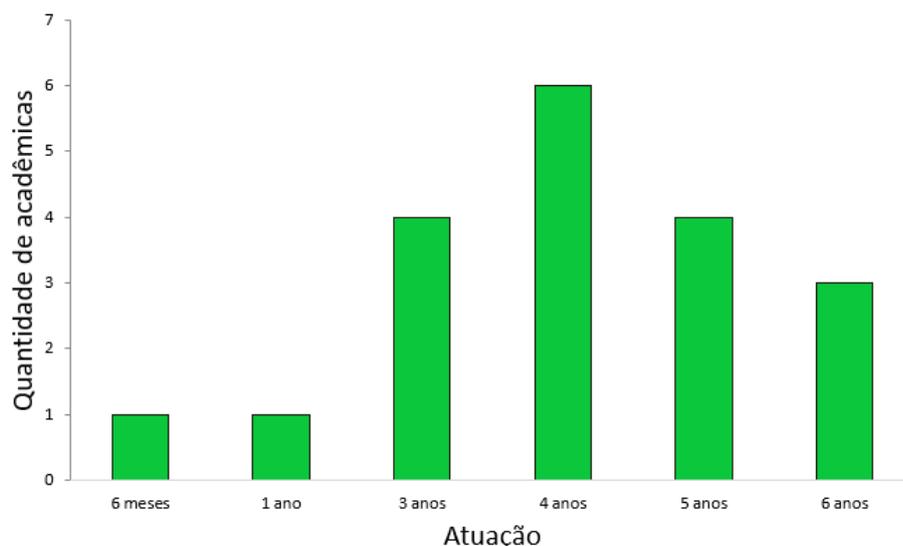
Esta seção se baseia na prática profissional desenvolvida a partir do estágio curricular para acadêmicas em que já estavam em contato com o ambiente escolar, em busca de oportunizar reflexões e conhecimento sobre as aprendizagens

desenvolvidas durante o período de estágio, assim como sobre as dificuldades e relações estabelecidas neste período.

Para tanto, entre as 20 acadêmicas que se dispuseram a responder o questionário de forma voluntária, 9 destas acadêmicas atuam como professora regente, possibilidade de atuação para aquelas que cursaram o ensino médio integrado ao magistério, e outras 9 pela possibilidade disponibilizada através dos estágios não obrigatórios em que as prefeituras ofertam vagas para atuação como auxiliar, monitora, atendimento especializado e outras demandas do ambiente escolar; e apenas 1 acadêmica citou trabalhar em escola como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil com carteira assinada.

Referente ao tempo de atuação no ambiente escolar, a variação ocorre entre 6 meses até 6 anos, como apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2- Tempo de atuação no ambiente escolar.



Fonte: Pochmann (2022).

Através da prática do estágio remunerado durante o curso de graduação, é possível observar a reformulação das práticas e a reconstrução dos saberes; aliar teoria e prática é uma forma de analisar e descobrir formas de intervenção como cita Ulmann:

A prática não se resume, pois, em aplicar uma prescrição e saberes adquiridos anteriormente; ela ensina a “consertar”, combinando a ação prescrita com numerosos elementos de um contexto específico, que constitui o espaço no qual se podem estruturar novas aprendizagens. (ULMANN, 2012, p. 178)

A possibilidade de aprendizagem que o estágio não obrigatório proporciona, se torna um aliado na formação docente, conhecendo como o ambiente escolar e como as crianças participam das atividades propostas pela professora regente pode garantir a maior segurança na hora de planejar as atividades do estágio curricular. Como cita a Acadêmica Q sobre o enfrentamento ou não de dificuldades neste período “Creio que não, por ter contato cotidianamente com a turma, já que atuava na mesma e por contribuir com o planejamento e desenvolvimento das propostas, meu estágio foi bem tranquilo.”.

Entretanto, além de atuar no estágio remunerado, é preciso estar atento as propostas das escolas, ao planejamento da professora regente, ao desenvolvimento das práticas, e refletir sobre as formas de colocar em prática as propostas e as mudanças que poderiam ser realizadas para tornar as experiências mais significativas. Ainda neste contexto, é preciso ressaltar a fala da Acadêmica J que traz um ponto importante: “Acho que dificuldades todos tem, tudo em relação a burocracia, e que nem tudo que aprendemos aqui (universidade) conseguimos colocar em prática devido as normas das escolas.”

Se torna fundamental discorrer novamente sobre o papel da professora orientadora deste processo, por mais que os depoimentos das acadêmicas aqui analisados demonstram já participarem do ambiente escolar, elas não deixam de apresentar dificuldades, muitas vezes em relação a burocracia do estágio, em que, é preciso dar entrada ao processo através da inscrição na disciplina, seguido pela apresentação na escola, preenchimento de dados, emissão do termo de compromisso, autorização para o uso de imagem, e demais documentação e procedimentos a serem realizados, antes, durante e após o período de estágio curricular.

Neste aspecto, ao referir-se a quem ajudou na superação das dificuldades enfrentadas, 7 acadêmicas citaram a orientadora do estágio como parte fundamental para este processo e outras 5 acadêmicas citaram como essencial o auxílio da professora regente da turma na qual se desenvolveu o estágio, como pode ser observado na fala da Acadêmica Q: “A professora regente sempre me auxiliou no que foi necessário, compartilhando ideias e experiências.”

Desta maneira, cabe ressaltar a importância da relação entre a estagiária e a professora regente da turma, não apenas no modo de conduzir as atividades planejadas, mas, como forma de autoformação, como comentam Pimenta e Lima:

Assim, o estágio, conforme o professor, se caracterizaria mais como uma interação do que como simples intervenção, abrindo-se a possibilidade de uma ação entre universidade e a escola, na qual professores-alunos e professor de estágio também atualizam seus conhecimentos acerca da profissão docente. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Nesta perspectiva, tornar claro os objetivos sobre os quais o estágio é construído é importante, como forma de ampliar sua significância. Como comentam Pimenta e Lima:

O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112)

Compreender, que o estágio, para além da formação acadêmica é um momento de formação continuada para a professora regente e demais educadores da escola, é fundamental para transfigurá-lo em um momento de troca de conhecimentos e reflexões entre estagiário e equipe escolar, nesse contexto, estabelecer relações entre os âmbitos que fazem parte deste processo é essencial.

Outro aspecto questionado para as acadêmicas participantes da pesquisa, foi solicitar a comparação entre a experiência anterior ao estágio e a formação durante o processo de estagiar. Entre as respostas obtidas foram elencadas 4 que abrangem aspectos fundamentais, entre elas a fala da Acadêmica F: “Passar pelo estágio tornou minha prática em sala mais segura e me fez ter mais confiança em mim mesma e nas propostas que desenvolvo.”. Evidencia-se que, mesmo estando em sala de aula diariamente, o estágio proporciona momentos de reflexões sobre as práticas desenvolvidas antes mesmo do estágio, em vista de ampliar o olhar para o que pode ser construído com base nos novos conhecimentos desenvolvidos.

Na fala da Acadêmica M: “O estágio remunerado me auxiliou muito no estágio curricular obrigatório, pois me senti mais preparada a cumprir essa etapa.”, considerar a experiência que antecedeu o estágio como forma de oportunizar momentos com maior preparo profissional, pois, por meio das vivências anteriores favorece, o

sentimento de segurança e transpassa a barreira da compreensão de como o cotidiano escolar acontece.

Outra característica importante, é a possibilidade de presenciar o planejamento desenvolvido na sua prática, poder compreender o que deu certo e o que pode ser melhorado, não apenas no período de monitoria, mas nos futuros projetos desenvolvidos, como a Acadêmica Q comenta: “Uma relação colaborativa na minha formação profissional. Realizar um planejamento por inteiro e visualizá-lo na sua prática, saindo como o esperado ou não, é transformador.”

Ao mesmo tempo, que o estágio curricular favorece a aprendizagem profissional, para aquelas acadêmicas em que já atuavam no ambiente escolar, pode tornar este momento ponto de reflexão para as práticas desenvolvidas antes dele, como forma de perceber o que pode ser diferente em momentos futuros, como a Acadêmica S reflete: “Observei que no estágio não obrigatório, ainda que apenas como auxiliar poderia ter tido uma postura diferente.”

Desta maneira, olhar para o estágio como forma de refletir sobre a profissão docente e contribuir para a formação profissional, como comenta Loss (2018, p. 29) “O estágio nos cursos de formação de professores objetiva possibilitar o ‘olhar’ para o exercício da profissão, na perspectiva de desencadear a reflexão sobre os procedimentos de mobilização do conhecimento em favor de um ato pedagógico.”

Nessa mesma direção, ao questionar as acadêmicas sobre as aprendizagens construídas durante o estágio, a maior relação estabelecida foi referente a prática desenvolvida neste processo, o reconhecimento da criança como centro do planejamento foi citado por 4 acadêmicas destacando sua importância no processo de aprendizagem das crianças. Outras 3 acadêmicas citaram a relação estabelecida entre a teoria e a prática, como a fala da Acadêmica L contempla: “Que a escuta sensível e a observação humanizadora é possível, juntamente, aprendi que sim, a teoria e a prática são indissociáveis.”

Compreender que a teoria é base para o bom exercício da prática, é um passo importante no momento de planejar e colocar em prática as atividades preparadas para as crianças. Nesta mesma perspectiva, 3 acadêmicas contemplaram em suas falas a importância do planejamento flexível, voltado para o interesse das crianças, como podemos perceber na fala da Acadêmica J: “Aprendi que todo o planejamento pode ser mudado e que cada criança tem seu tempo para aprender.”, assim como, na fala da Acadêmica O, que expressa: “A importância de priorizar a

criança como centro do planejamento.”, relacionar o conhecimento prévio voltado para a compreensão de como propor as propostas de ensino planejadas, é uma forma de conectar a teoria do curso de licenciatura com a prática desenvolvida no ambiente escolar.

Como forma de concluir o questionário aplicado foi indagado sobre sugestões de readaptação na oferta do curso de licenciatura em pedagogia pela instituição, 4 acadêmicas consideram o curso satisfatório da forma que é ofertado, sem sugerir adaptações na sua proposta. No entanto, 16 acadêmicas sugeriram mudanças que poderiam ser implementadas no decorrer do curso. O ponto mais citado, sugerido por 6 acadêmicas é a adaptação de disciplinas com foco na prática nos anos iniciais, ou seja, consideram que o curso de pedagogia foca seu ensino para a atuação na Educação Infantil, deixando lacunas na forma de lecionar nos Anos Iniciais, como a fala da Acadêmica M.

Senti muita dificuldade no estágio em anos iniciais, por não saber como trabalhar alguns conteúdos e não saber como fazer o planejamento interdisciplinar. Pois em nossa turma de pedagogia, na minha opinião, não teve o devido ensino de como planejar e executar as propostas com os anos iniciais. (Acadêmica M).

Ao mesmo tempo a Acadêmica Q cita que:

Para o estágio em Educação Infantil, creio que esteja bom desta maneira, temos uma boa bagagem e prática quanto a etapa da educação básica. Para o estágio em Anos Iniciais: o longo período entre a observação e a monitoria acaba dificultando o planejamento, pois não acompanhamos o desenvolvimento das crianças, sem saber se há novas demandas ou dificuldades. (Acadêmica Q).

Ressaltando que neste novo PPC da Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim (RS), o estágio em anos iniciais está dividido em duas disciplinas, na primeira disciplina, ocorre a observação e produção do projeto de estágio; já na segunda disciplina, a ser cursada no semestre seguinte, é voltada para a execução da monitoria em sala de aula. Porém, o período entre a observação e a monitoria acaba se estendendo por meses, dificultando o acompanhamento da realidade da turma. Outro ponto que a Acadêmica G pontua: “Esse semestre a observação ficou em um semestre e a monitoria em outro, o que acabou dificultando nosso tempo para a produção do TCC quanto as demais matérias.”

Considerando o curso organizado em 9 semestres, o último semestre fica a cargo da produção do Trabalho de Conclusão do Curso, Monitoria e Relatório de

estágio, em concomitância com mais 3 disciplinas que demandam a atenção e produção igualmente como as demais disciplinas do curso, tornando o período do nono semestre sobrecarregado para as acadêmicas. Como a Acadêmica K sugere: “Não deixar o estágio obrigatório junto com o TCC, pois é muito puxado, cansativo e uma correria.”

Nesta perspectiva, perceber a exaustão presente no período final da graduação é um ponto que requer reflexão, pois, as licenciandas acabam por não dedicar o tempo necessário para o desenvolvimento e envolvimento nas atividades propostas neste último semestre, deixando de aproveitar o aprendizado que este momento pode proporcionar, tanto em relação as disciplinas, quanto ao estágio e ao Trabalho de Conclusão de Curso.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Tratar do estudo de caso como momento de conhecer sobre a realidade acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul é fundamental para discorrer sobre o tema abordado. Neste contexto, os resultados obtidos decorrentes dos questionários aplicados retrataram as aprendizagens da profissão docente, as dificuldades que este período ocasiona e os sentimentos que fazem parte deste momento.

Em síntese, os resultados obtidos discorrem sobre a insegurança enfrentada pelas acadêmicas em planejar as atividades para o período da monitoria, considerando o tempo de interesse das crianças e a interação com as propostas, a importância de reconhecer a realidade escolar e a relação estabelecida entre a teoria e a prática, como esplanada na fala da Acadêmica H, o estágio “Agregou para a minha formação enquanto docente. Articular a teoria com a prática de modo a considerar a realidade da instituição e das crianças.”

Outro ponto de destaque é a importância do acompanhamento da orientadora no momento de estabelecer vínculos com a instituição escolar, ao planejar as propostas de intervenção, e durante a monitoria na perspectiva de auxiliar nas dúvidas, amenizar a insegurança e o medo, ressaltando que é na prática que muitos questionamentos surgem. Ao mesmo tempo, colocar em prática o embasamento teórico estudado durante as disciplinas do curso, estabelecer relações e reflexões sobre as concepções formuladas nas aulas da graduação, com a realidade da sala de aula.

O estágio promove reflexões como momento de elaboração e reelaboração de perspectivas teóricas, e mesmo, de práticas anteriores a seu desenvolvimento. Contribuindo para as aprendizagens das acadêmicas através da vivência em sua essência de sala de aula. Outro ponto constatado como fundamental é o ato do “ser professor” em sua integralidade, pensando no desenvolvimento do planejamento, na organização dos materiais, na proposta da atividade, no registro, na reflexão sobre os pontos positivos e negativos e na documentação escrita do desdobramento da atividade. Assim, é fundamental ressaltar a importância empregada nos estágios curriculares como momento de formação acadêmica, proporcionando a prática em sala de aula como momento de reflexão e autoformação com citado pela acadêmica,

propiciar “[...] novos olhares, novas práticas de adaptação ao planejamento.” (Acadêmica C).

Afinal, as experiências deste período, se tornam um marco na carreira docente das acadêmicas, cabe a elas, compreenderem o que pode ser melhorado e readaptado, assim como, os pontos positivos que podem ser planejados com outras turmas em outros momentos. E tratar do estágio, assim, como prática formativa da carreira docente em busca de uma educação de qualidade e significativa para as crianças e adolescentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de conclusão de curso foi desenvolvida a pesquisa referente à aprendizagem da docência ao longo do estágio curricular supervisionado das acadêmicas de pedagogia realizando-se um estudo de caso na Universidade Federal da Fronteira Sul que envolveu a participação voluntária de 34 acadêmicas para responderem um questionário, a fim, de compreender sobre as dificuldades, sentimentos e aprendizagens desenvolvidas neste processo.

Ao realizar o projeto de pesquisa a estimativa de acadêmicas para cada grupo convidado a participar da pesquisa era de 20 acadêmicas, no entanto, no decorrer da pesquisa de campo, foi constatada a dificuldade em encontrar acadêmicas que não estavam inseridas no ambiente escolar. Levantando a reflexão sobre a organização do curso de Licenciatura em Pedagogia que a Universidade Federal da Fronteira Sul oferece, onde falamos de um curso noturno, como possibilidade para a dedicação diurna ao trabalho. Nesta perspectiva, a pesquisa que anteriormente era voltada para 20 acadêmicas; em cada grupo foi reformulada atendendo a necessidade de discorrer sobre a realidade acadêmica aqui pesquisada.

Mesmo que nem todas as acadêmicas se dedicam ao trabalho em instituições de ensino, sua grande maioria, se não sua totalidade, se ocupa de funções de trabalho em outros campos, seja no comércio, escritórios e empresas. Assim, a oferta do curso no período noturno possibilita as licenciandas que não teriam condições financeiras e sociais de cursar a graduação no período matutino ou vespertino. Considerar as singularidades de cada acadêmica como forma de promover oportunidades de ensino para todos é uma forma de garantir o direito a educação pública e de qualidade aos menos favorecidos da sociedade.

Avaliou-se as respostas alcançadas com viés de alcançar os objetivos estabelecidos no planejamento da pesquisa. Neste contexto significa, considerar o estágio curricular como fonte de experiências profissionais que auxiliam na formação docente interligando a teoria com a prática, a fim de, promover através da reflexão a autoformação docente. Nesta mesma lógica implica, compreender o estágio como processo formativo que vincula o embasamento teórico do curso de Licenciatura em Pedagogia com a prática diária em sala de aula, na perspectiva de refletir sobre as práticas desenvolvidas antes, durante e após o estágio curricular.

Considerar este momento um espaço de conhecimento prático e pessoal no ato de formar-se professor através do exercício da profissão é um passo fundamental para o êxito do processo de estágio. Compreender que, estar na escola como estagiária reflete na formação das crianças, assim como, na formação docente dos profissionais ali inseridos, propiciando a troca de experiências e conhecimentos.

Neste contexto, foi possível verificar a importância atribuída ao bom relacionamento entre escola e universidade e entre docente, estagiária e orientadora para transformar esse momento em uma oportunidade para conhecer além do ser profissional, o indivíduo que está por trás das práticas planejadas, conhecer a história de vida e a realidade social que permeia o ambiente escolar a qual a estagiária está inserida, no viés, de tornar as práticas planejadas momento de valorização da realidade das crianças.

A efetivação da pesquisa contribui para salientar o estágio como, momento de inserção na realidade educacional das acadêmicas que não estão inseridas no ambiente escolar antes do estágio curricular, indicando esse envolvimento como oportunidade, para a prática reflexiva e dinâmica das ações planejadas, que cria a possibilidade de relacionar os procedimentos formativos do curso com situações concretas.

Ao tratar dos questionários respondidos, considera-se a importância da orientação como forma de promover a maior confiança sobre as práticas planejadas e a estabilidade emocional que o período requer, amenizando os sentimentos de medo, insegurança, angústia, ansiedade e incertezas citados pelas acadêmicas como pontos que interferem no bom desenvolvimento do processo de estágio.

Proporcionar a experiência de “ser professor” seguindo a lógica de propiciar a aprendizagem dentro do ambiente escolar para as acadêmicas que não tiveram essa possibilidade antes do estágio e mesmo como momento de reflexão sobre as práticas desenvolvidas antes deste período para as acadêmicas que já acompanhavam a rotina escolar diariamente, como auxiliar de turma, estagiária e mesmo como regente.

Do mesmo modo, reconhecer que o estágio é momento de refletir sobre o que fazer e como fazer, buscando aportes teóricos nos materiais e formações que o curso possibilitou antes deste processo, e reconhecer que a teoria é a base para a prática de propostas que visam o interesse das crianças e que sejam desenvolvidas proporcionando vivências significativas tanto para as crianças quanto para as estagiárias. Assim como, esclarecer as propostas pelas quais o estágio é

fundamentado, na perspectiva de as estagiárias perceberem a importância do seu papel na formação docente e promover reflexões significativas neste processo.

A fundamentabilidade que o estágio promove na formação das licenciandas, voltando o olhar para as acadêmicas que não faziam parte do ambiente escolar, proporciona através deste processo um momento não apenas de executar atividades práticas planejadas, mas momento de diálogo com a professora regente e demais educadores da escola. Perceber o estágio como momento de aprendizagem sobre a construção do “ser professor” diante do reconhecimento da caminhada docente, sobre as oportunidades que constituem a profissão, são movimentos que a inserção no ambiente escolar proporciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11. P.59-65, 1963.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 67**, de 2 de setembro de 1975. Trata dos Estudantes Superiores de Educação. Autoria: Valnir Chagas. In: CHAGAS, V Formação do Magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, p. 57-77, 1976.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: CP022002.doc (mec.gov.br). Acesso em: 11 de junho de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Nº: 23001.000188/2005-02 PARECER CNE/CP Nº: 3/2006. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, Diário Oficial da União, 11 abr. 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf#:~:text=o%20Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%205%2F2005%20%E2%80%93%20DCN%20da,grande%20n%C3%BAmero%20de%20pessoas%20e%20institui%C3%A7%C3%B5es%20deEduca%C3%A7%C3%A3o%20Superior%3B. Acesso em: 11 jun. 2022.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. (**) Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CP nº 5/2005, de 13 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, Diário Oficial da União, 5 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

BORSSOI, Berenice Lurde. **O Estágio na Formação Docente**: da teoria a prática, ação-reflexão. Cascavel: Unioeste, 2008.

Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia. Executiva Paulista de Estudantes de Pedagogia- EPEP (1967). Anais. São Paulo.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. *In:* GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas SP: Autores Associados, 2000. cap. 1, p. 5-24. ISBN 85-7496-004-7.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. *In:* PICONEZ, Stela *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 3ª. ed. Campinas -SP: Papirus, 1991. cap. 4, p. 57-67. ISBN 85-308-0159-8.

LOSS, Adriana Salete. Formação Docente e Estágio Supervisionado. *In:* LOSS, Adriana Salete. **O Estágio Supervisionado:** na formação de professores. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. cap. 2, p. 23-34. ISBN 978-85-444-1970-0.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2015.

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciais:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OSTETTO, Luciana. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. *In:* OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas-SP: Papirus Editora, 2008.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* **A prática de ensino:** e o estágio supervisionado. 24ª. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991. cap. 1, p. 24-29. ISBN 85-308-0159-8.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANDRI, Vanessa; BOLZAN, Doris Pires Vargas, PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem docente e processos formativos:** formadores dos cursos de Educação Especial em foco. Universidade Federal de Santa Maria. – Dossiê: Desafios da docência em contextos emergentes, nº 10, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12º ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2021.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** História e Identidade. 3ª. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2006. ISBN 85-85701-80-3.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do Curso de Pedagogia no Brasil.** Piracicaba • Ano 20 • n. 1 • p. 81-97 • jan.-jun. 2013 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X 81 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>

ULMANN, Anne-Lise. Os saberes da prática profissional. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Ane-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. v. 1, cap. 12, p. 175-188. ISBN 978-85-7496-270-2.

APÊNDICE A – questionário para licenciandos que tiveram a primeira experiência profissional a partir dos estágios curriculares



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Questionário para licenciandos que tiveram a primeira experiência profissional a partir dos estágios curriculares

1. Durante o curso de Pedagogia, você teve oportunidade de participar de atividades de ensino (PIBID, por exemplo) e/ou estágio não obrigatório em escola? Comente sua resposta.

2. Que sentimentos foram despertados no período pré-estágio curricular obrigatório? Você teve auxílio para administrar tais sentimentos? Comente sua resposta.

3. Que expectativas você tinha antes de começar o estágio curricular obrigatório? Elas foram correspondidas?

4. Você enfrentou alguma dificuldade? Se sim, quais?

5. Alguém lhe auxiliou a superar essas dificuldades? Em caso positivo, cite.

6. Que relações você estabelece entre teoria e prática em relação ao trabalho docente?

7. Que aprendizagens você construiu durante o estágio sobre a docência?

8. Você sugeriria alguma mudança na forma como o curso de pedagogia prepara o acadêmico para o estágio curricular?

APÊNDICE B – Questionário para licenciandos que já tiveram experiência profissional docente anterior ao estágio



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Questionário para licenciandos que já tiveram experiência profissional docente anterior ao estágio

1. Que experiências profissionais docentes você tem (estágio curricular obrigatório em outro curso, estágio não obrigatório, professor regente de turma etc)?

2. Há quanto tempo você tem experiência profissional docente?

3. Você enfrentou alguma dificuldade durante o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia? Se sim, quais?

4. Alguém lhe auxiliou a superar essas dificuldades? Em caso positivo, cite.

5. Que relações você estabelece entre sua experiência profissional anterior e o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia?

6. Que aprendizagens você construiu durante o estágio sobre a docência?

7. Você sugeriria alguma mudança na forma como o curso de pedagogia prepara o acadêmico para o estágio curricular?
