

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO

CLAUDETE ADRIANA PINHEIRO KÜHL

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE:
ORGANIZAÇÃO APÓS AS DCN/2015**

Francisco Beltrão – PR

2022

CLAUDETE ADRIANA PINHEIRO KÜHL

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE:
ORGANIZAÇÃO APÓS AS DCN/2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Janaina D. Umbelino

Francisco Beltrão – Paraná

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pinheiro Kuhl, Claudete Adriana

O Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia da UNIOESTE: organização após as DCN/2015 / Claudete Adriana Pinheiro Kuhl; orientadora Janaina Damasco Umbelino. -- Francisco Beltrão, 2022.

125 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Estágio Supervisionado. 4. Curso de Pedagogia. I. Damasco Umbelino, Janaina, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLAUDETE ADRIANA PINHEIRO KÜHL


TÍTULO DO TRABALHO: *O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE: Organização após DCN/2015*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

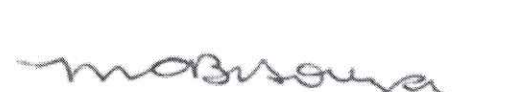
COMISSÃO EXAMINADORA



Janaina Damasco Umbelino (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Ângela Maria Silveira Portelinha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Maria Cecilia Braz Ribeiro de Souza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Foz do Iguçu)



Margareth Feiten Cisne
Universidade Federal de Santa Catarina

Francisco Beltrão, 19 de maio de 2022

RESUMO

KUHL, Claudete Adriana Pinheiro. O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia da Unioeste: organização após as DCN/2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Essa pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação e faz parte da linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, a qual investiga as inter-relações entre cultura e educação, formação de professores, processos educativos formais e não formais, em suas dimensões teórico-práticas, sócio-políticas e pedagógicas. As leituras e discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural – GEPEATH – contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Fazem parte do aporte teórico desta pesquisa, autores como Pimenta e Lima (2006), Freire (1996), Piconez (1991), Gomes (2011), Franco (2003), Libâneo (2008) e Serrão (2006). Esta investigação busca responder a seguinte questão: como o estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental está organizado nos cursos de Pedagogia da Unioeste, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015, especificamente? O objetivo foi analisar como o estágio supervisionado está organizado nos cursos de Pedagogia da Unioeste, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 para a Formação de Professores. A relevância educacional está centrada na importância do estágio supervisionado para a formação do professor, na construção dos fundamentos de sua prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, que utiliza a análise documental como fonte de dados e tem como campo de pesquisa os cursos de Pedagogia da Unioeste – campus Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. O trabalho está dividido em três capítulos, além da introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, “Educação, Pedagogia, Estágio e Prática de Ensino”, buscou-se compreender o processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil e identificar as orientações legais sobre os estágios supervisionados no curso de Pedagogia, a fim de enriquecer as discussões e trazer elementos relevantes para o estudo. No segundo capítulo, “Os cursos de Pedagogia da Unioeste e os Projetos Político-Pedagógicos”, analisou-se os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. No terceiro capítulo, “O Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino nos Cursos de Pedagogia da Unioeste”, apresentou-se como estão organizadas as atividades de Estágio Supervisionado para a atuação do pedagogo como professor, da Educação Infantil e Anos Iniciais nesta instituição, e por fim, tecemos algumas considerações sobre categorias que emergem do estágio: docência, prática de ensino, pesquisa e gestão. Os três cursos analisados estão organizados para desenvolver o trabalho formativo com a finalidade de alcançar a formação plena e integral de profissionais da educação, para atuar na docência e na gestão do sistema educacional brasileiro. Quanto à configuração do Estágio Supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estes cursos ofertam o contato com a realidade dos campos de estágio, nas diferentes possibilidades de atuação e intervenção, optando prioritariamente pelos ambientes escolares. Destacamos que o curso de Pedagogia de Francisco Beltrão diferencia-se pela carga horária desta disciplina, a partir das orientações das DCNFP/2015, enfatizando a formação no estágio para Educação Infantil e Anos Iniciais.

Palavras-chave: Formação de Professores, Pedagogia, Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

KUHL, Claudete Adriana Pinheiro. The supervised internship in Unioeste pedagogy courses: organization after the DCN/2015. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Education, State University of West Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

This research is linked to the Postgraduate Program in Education and is part of the research line Culture, Educational Processes and Teacher Training, which investigates the interrelationships between culture and education, teacher training, formal and non-formal educational processes, in their theoretical-practical, socio-political and pedagogical dimensions. The readings and discussions carried out in the Study and Research Group on Teaching, Learning and Historical-Cultural Theory - GEPEATH - contributed to the development of this work. As part of the theoretical contribution of this research, authors such as Pimenta and Lima (2006), Freire (1996), Piconez (1991), Gomes (2011), Franco (2003), Libâneo (2008) and Serrão (2006). This investigation is directed to the training of teachers and the organization of supervised training for teaching in Early Childhood Education and Early Years of Elementary School, in the Pedagogy course. The aim was to analyze how the supervised internship is organized in the Pedagogy courses at Unioeste, after the approval of the 2015 National Curricular Guidelines for Teacher Training. The educational relevance is centered on the importance of supervised training for teacher training in building the foundations of their practice. This is a qualitative research, characterized as a case study, which uses document analysis as a data source and has as its field of research the Pedagogy courses at Unioeste - Cascavel, Foz do Iguaçu and Francisco Beltrão campuses. This work is divided into three chapters, in addition of the introduction and final remarks. In the first chapter, "Pedagogy as a formative process", we sought to understand the historical process of the Pedagogy course in Brazil and identify the legal guidelines on supervised internships in the Pedagogy course, in order to enrich the discussions and bring relevant elements to the study. In the second chapter, "Pedagogy courses at Unioeste", the Political-Pedagogical Projects of the Cascavel, Foz do Iguaçu and Francisco Beltrão courses were analyzed. In the third chapter, "The internships in the Pedagogy courses at Unioeste", we presented how the Supervised Internship activities are organized for the pedagogue's performance as a teacher of Early Childhood Education and Early Years in this institution, and finally, we made some considerations about categories that emerge from the internship: teaching, teaching practice, research and management. The three courses analyzed are organized to develop training work with the aim of achieving the full and integral training of education professionals, to work in teaching and management of the Brazilian educational system. As for the configuration of the Supervised Internship for teaching in Early Childhood Education and Early Years of Elementary School, these courses offer contact with the reality of the internship fields, in the different possibilities of action and intervention, opting primarily for school environments. We emphasize that Francisco Beltrão's Pedagogy course is distinguished by the workload of this discipline, based on the guidelines of the DCNFP/2015, emphasizing training in the internship for Early Childhood Education and Early Years.

Keywords: Teacher Training, Pedagogy, Supervised Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - LDB - Ações e reações políticas e educacionais	26
Figura 2 - Linha do tempo do Curso de Pedagogia no Brasil	28
Figura 3 - Diretrizes Curriculares Nacionais/2005	30
Figura 4 - Estrutura e organização dos Cursos de Pedagogia	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado	65
Tabela 2	Alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Cascavel	66
Tabela 3	Alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu	66
Tabela 4	Alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão.....	67
Tabela 5	Carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória Do Curso De Pedagogia	25
Quadro 2 - Finalidade dos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE.....	53
Quadro 3 - Objetivos do Estágio Supervisionado - Cursos de Pedagogia da UNIOESTE	69
Quadro 4 - Campos de estágio nos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE	70
Quadro 5 - Ementa Estágio Supervisionado Campus Cascavel	74
Quadro 6 - Ementa Estágio Supervisionado Campus Foz do Iguaçu.....	75
Quadro 7 - Ementa Estágio Supervisionado Campus Francisco Beltrão	76
Quadro 8 - A pesquisa na formação inicial na DCN/2015	96
Quadro 9 - Título da disciplina de Estágio Supervisionado nos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE.....	97
Quadro 10 - A Pesquisa nos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE.....	98

LISTA DE SIGLAS

CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
DNFP	Diretrizes Nacionais para Formação de Professores
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPP	Projeto Político Pedagógico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO	18
1.1 Educação, Ciência e Pedagogia.....	18
1.2 O Curso de Pedagogia no Brasil	23
1.3 O Estágio supervisionado e a prática de ensino.....	34
2 OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE E OS PROJETOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS	42
2.1 Contexto Histórico dos cursos de Pedagogia da Unioeste.....	42
2.1.1 Curso de Pedagogia da Unioeste – Cascavel.....	47
2.1.2 Curso de Pedagogia da Unioeste – Foz do Iguaçu	49
2.1.3 Curso de Pedagogia da Unioeste – Francisco Beltrão.....	50
2.2 Organização Político Pedagógica dos cursos de Pedagogia da Unioeste	51
2.3 Considerações sobre os Projetos Político Pedagógicos dos cursos analisados.....	58
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA DE ENSINO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE.....	61
3.1 Diretrizes do Estágio Supervisionado e Prática de Ensino	62
3.2 O Regulamento do Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino nos cursos de Pedagogia da Unioeste	65
3.3 A Disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.....	73
3.4 Categorias que emergem dos estágios: docência, prática de ensino, pesquisa e gestão.....	80
3.4.1 A Docência	81
3.4.2 A Prática de Ensino	89
3.4.3 A Pesquisa	96
3.4.4 A Gestão	106
3.4.5 Articulação entre as categorias que emergem do estágio na formação do pedagogo	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira há muito se discute sobre a qualidade de ensino, principalmente nas redes municipais e estaduais. Muitos documentos e políticas públicas são elaborados para qualificar profissionais e garantir a apropriação do conhecimento por crianças, jovens e adultos. Independente da concepção de aprendizagem e conhecimento que fundamentem esses documentos e políticas, ainda observa-se um alto número de crianças e jovens que chegam ao final do ensino médio com índices de leitura e escrita insuficientes para atividades práticas do cotidiano.

O último relatório do Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF 2018¹ - demonstra que mesmo apresentando uma melhora no nível de alfabetização funcional em mais de uma década de avaliação (2001-2018), três em cada dez brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos, podem ser considerados analfabetos funcionais, ou seja, são analfabetos ou apresentam níveis rudimentares do uso social da leitura e da escrita. Estes dados demonstram que há necessidade de ações políticas governamentais ou civis para garantir o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente produzido, principalmente para as classes mais pobres da população.

Assim como o INAF outros sistemas de avaliação, principalmente realizados pelo INEP, servem como subsídios para elaboração de diretrizes e metas para as secretarias estaduais e municipais, bem como para o Ministério da Educação², na tentativa de conseguir melhoras qualitativas na aprendizagem, como também a permanência dos estudantes nos diferentes níveis de ensino.

Em Programas de Pós-graduação em Educação são realizadas pesquisas com o objetivo de qualificar professores e desenvolver propostas de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento escolar³. Sobre a formação inicial de docentes, destacamos Borsoi (2012) e Oliveira (2016), que apresentam a contribuição da atividade do estágio supervisionado, principalmente no que se refere aos elementos políticos, teóricos e metodológicos da formação. É durante este processo que o

¹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>, Acesso em 16 fev. 2020.

² Sobre isso, podemos citar Programas de alfabetização e formação de professores criados pelo MEC, as políticas de escolarização do Governo do estado do Paraná: PNA-Política Nacional de Alfabetização/2019, Tempo de Aprender/2020, Conta pra mim/2020, Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pró-Letramento, ABC (Alfabetização Baseada na Ciência), Paraná Alfabetizado, PMALFA (Programa Mais Alfabetização).

³ Alguns exemplos: Lanner de Moura (1995); Araújo (2003); Cedro (2004); Riboli (2020).

acadêmico poderá relacionar os conteúdos e conhecimentos estudados com o seu campo de trabalho.

Na última década vemos alterações significativas na orientação e organização dos estágios curriculares no curso de Pedagogia. Essas alterações são orientadas principalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovada em 2006, também pelas Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, aprovada em 2015, e, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aprovada em 2019. Estes documentos definem também as atividades que deverão compor o estágio, de mesma forma que a quantidade de horas atribuídas a elas no currículo do curso.

Neste sentido, considerando que as Diretrizes supracitadas provocam a alteração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, em sua organização curricular, esta pesquisa busca compreender como os cursos de Pedagogia da Unioeste, *campus* de Cascavel, de Foz do Iguaçu e de Francisco Beltrão organizaram seus Estágios supervisionados para se adequarem às normativas das Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

O interesse pelo tema surge da minha atividade profissional nos últimos 12 anos, como pedagoga na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental e Médio de escola pública, além de atuar como professora do curso de Formação Docente. O cotidiano escolar traz questões que me oportunizam observar mais atentamente a organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao longo dos anos na atuação como pedagoga escolar, na função de coordenadora pedagógica, foi possível observar práticas planejadas e estruturadas de forma a envolver e instigar a criança a participar ativamente dos diferentes momentos da rotina escolar. A condução das tarefas e trabalhos no decorrer dos períodos letivos demonstrava coerência e traziam significado para a ação da criança, contribuindo efetivamente para sua aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, a postura profissional destes docentes era de abertura à discussão, análise e estudo pedagógico.

Durante este percurso profissional, porém, também me deparei, muitas vezes, com situações nas quais a prática docente de muitos professores não esteve organizada de forma clara e integrada aos objetivos daquele nível de ensino. Conseqüentemente,

não havia a promoção do desenvolvimento da autonomia da criança, como por exemplo, algumas tarefas realizadas em sala de aula fundamentadas apenas na ação de memorização por repetição, sem promover a reflexão e a compreensão do objeto de estudo. A utilização da avaliação como punição ou apenas como discriminação de níveis de aprendizagem e, principalmente, a dificuldade em lidar com os problemas indicados por estas mesmas avaliações também se faziam presentes no cotidiano escolar.

Juntamente às práticas de cópia, leitura e escrita puramente mecânicas, também foi possível observar que as posturas profissionais durante os encaminhamentos, ou seja, o relacionamento entre professores e alunos, se mostrava com pouca interação. Havia por parte destes professores queixas de indisciplina das turmas e o uso de estratégias autoritárias era utilizado como justificativa para organizar o trabalho escolar.

Práticas pedagógicas como estas nos inquietam e nos levam a questionar sobre diversas questões que envolvem a formação profissional do docente. Por isso, direcionamos nossa pesquisa para o curso de Pedagogia, por entender que é na formação acadêmica que o futuro professor da educação infantil e anos iniciais têm acesso ao estudo dos fundamentos políticos, teóricos, psicológicos e metodológicos necessários para exercer a profissão.

De acordo com as Diretrizes, o curso precisa estar organizado de forma a promover estudos, discussões e práticas que proporcionem ao estudante, futuro professor, a compreensão dos elementos necessários para a organização do ensino e elaboração do planejamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Está registrada nesta lei, no título IV, da Organização da Educação Nacional, no Art.8º, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Também consta neste artigo, no § 1º, que: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Sendo assim, a LDB é responsável também pelas normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação. A partir desta lei, o Conselho Nacional de Educação elabora as Diretrizes por Curso, com Parecer e Resolução correspondentes.

Esta organização permeia as disciplinas ofertadas pelos cursos de formação docente, porém, o Estágio Supervisionado é a disciplina que oferece esta discussão específica, proporcionando a unidade entre teoria e prática e a integração entre o âmbito dos conhecimentos organizados no currículo do curso.

A formação do professor se inicia muito antes do acadêmico ingressar no curso de Pedagogia. De acordo com Martins (2007, p. 5) “não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador”. Compreendemos, portanto, que sua trajetória de vida colabora para a sua formação enquanto estudante e para a apropriação dos conhecimentos da área e da função do professor. É muito importante que o estudante possa, a partir dos estudos propostos pela universidade, observar seu próprio desenvolvimento dentro de diferentes contextos e seu processo de aprendizagem, enquanto apropria-se também dos processos de ensino, dos quais será o condutor na sua profissão.

Entendemos que o curso de Pedagogia busca proporcionar ao estudante a compreensão sobre a cultura, a política, a economia e a sociedade em que está inserido, bem como a caracterização da profissão de professor em determinados momentos históricos. Desse modo, durante a formação acadêmica, o estudante de Pedagogia entrará em contato com o conhecimento historicamente produzido e precisará buscar referências nas teorias estudadas, para elaborar uma prática que ultrapasse as barreiras da ação mecânica no ensino escolar.

Percebemos em nosso cotidiano que, as teorias da aprendizagem não se efetivam como prática pedagógica, não sem a compreensão clara de como o ser humano aprende, se desenvolve e transmite às gerações mais novas os elementos da cultura. Ao entrar no mercado de trabalho, muitas vezes, os professores inicialmente recorrem às referências da escola da qual foram alunos, em muitos aspectos positivos desta experiência. Porém, mesmo após terem cursado Pedagogia, demonstram dificuldade em reorganizar as práticas que provaram não ser eficientes e que limitam o desenvolvimento da autonomia da criança.

Por isso, consideramos importante discutir como está organizado o processo de formação docente no curso de Pedagogia, principalmente quanto à organização do Estágio Supervisionado, disciplina na qual o estudante terá a experiência da docência em seus diferentes níveis de ensino.

São vários os elementos importantes na contextualização da educação no que se refere à formação de professores. Trazemos então as Diretrizes Curriculares Nacionais, que são um conjunto de definições e princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Sobre a formação do professor da Educação Básica destacamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, resolução CNE/CP nº 5 de 2005, o Art. 5º, que indica que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
VI - Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;

Podemos dizer que estes dois indicativos das aptidões do egresso do curso de Pedagogia fazem parte da docência, afirmando que as necessidades individuais e coletivas das crianças precisam ser conhecidas, respeitadas e ser o princípio do planejamento do professor. Também fica claro que é preciso que o professor organize o ensino de forma interdisciplinar, adequado às diferentes fases do desenvolvimento infantil. Para isso, o estágio, ao proporcionar a ida ao campo de atuação profissional, permite que o estudante vivencie situações reais de ensino. Estas etapas do curso de Pedagogia oportunizarão a observação, a discussão e a atuação sobre situações de ensino e de aprendizagem.

Diante desta exposição, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: **como o estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental está organizado nos cursos de Pedagogia da Unioeste, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015, especificamente?**

O objetivo geral desta investigação é analisar os limites e possibilidades do estágio supervisionado a partir das DCNs, nos cursos de Pedagogia da Unioeste do campus de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

E tem como **objetivos específicos**:

- Compreender no processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil como foi sendo constituído o Estágio Supervisionado;

- Analisar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Unioeste dos campi de Francisco Beltrão, Cascavel e Foz do Iguaçu;
- Identificar as orientações legais sobre os estágios supervisionados no curso de Pedagogia a partir das DCN/2015.
- Compreender como estão organizadas as atividades de Estágio Supervisionado para a atuação do pedagogo como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais dos cursos de Pedagogia da Unioeste dos campi de Francisco Beltrão, Cascavel e Foz do Iguaçu;

Essa pesquisa busca refletir sobre a contribuição do curso de Pedagogia no desenvolvimento e apropriação da ação docente, proposto pela disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.

A metodologia dessa pesquisa está relacionada com os objetivos, trazendo uma abordagem que caracteriza o processo a ser desenvolvido. A investigação buscou inicialmente uma visão geral e posteriormente específica do fato estudado, sendo de abordagem qualitativa por trazer a descrição e a análise dos resultados obtidos. Para a coleta de dados fizemos a leitura e análise de documentos dos cursos que orientam os estágios supervisionados como PPP, Diretrizes e Regulamento do curso.

De acordo com Gil (2002, p. 47), “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema”. Portanto, destacamos a importância dos documentos legais que norteiam o trabalho das instituições de ensino superior, respaldadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, que entre outras atribuições, definem as diretrizes para a educação no país.

Sobre a utilização de análise de documentos em pesquisas, enfatizam Lüdke & André (2012, p. 38): “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sendo assim, compreendemos que os cursos que formam professores em nível universitário possuem documentos que legitimam e registram sua constituição, sendo os do curso de Pedagogia de relevância para essa pesquisa, fazendo parte do material a ser estudado.

Um dos documentos que fez parte dos estudos dessa pesquisa são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, resolução CNE/CP/2006, que contempla a finalidade do curso, os princípios e objetivos, o perfil do licenciado, a organização curricular e a duração do curso. Os quais são dados

que direcionam a construção de outros documentos importantes, sendo um deles o Projeto Político Pedagógico, também fonte de informação, discussão e análise nesse trabalho.

Na pesquisa também foram utilizados os procedimentos de pesquisa bibliográfica, que analisa documentos como livros, periódicos, teses, dissertações e artigos científicos, para a compreensão da formação docente no curso de Pedagogia.

Organizamos a exposição da pesquisa de modo que no **primeiro capítulo** após a introdução, “Educação, Pedagogia, Estágio e Prática de Ensino”, buscamos rever o conceito de educação, compreender a Pedagogia como ciência e retomar o processo histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, identificando as orientações legais sobre os estágios supervisionados e a prática de ensino no curso, a fim de enriquecer as discussões e trazer elementos relevantes para o estudo.

No **segundo capítulo**, “Os cursos de Pedagogia na Unioeste e os Projetos Político-Pedagógicos”, conhecemos e analisamos este documento que norteia e ampara o desenvolvimento dos cursos dos campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão.

No **terceiro capítulo**, “O Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino nos cursos de Pedagogia da Unioeste”, observamos as diretrizes e o regulamento do estágio, assim como a disciplina que organiza estas atividades. Nosso foco esteve direcionado para a atuação do pedagogo como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda neste capítulo tecemos considerações sobre quatro categorias que emergem do estágio: a docência, a prática de ensino, a pesquisa e a gestão e posteriormente apresentamos as considerações finais deste trabalho.

1 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO

Ao realizar este estudo temos a necessidade de rever e compreender a trajetória histórica da Pedagogia como campo científico e como curso de formação. Direcionamos nossa pesquisa de forma mais pontual, para a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais, tendo como objeto de investigação o estágio supervisionado e a prática de ensino. Pois nesta disciplina o acadêmico do curso de Pedagogia será orientado mais especificamente a elaborar e desenvolver, na ação pedagógica, a apropriação da compreensão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Durante o desenvolvimento dos quatro anos de graduação, por meio do trabalho realizado nas disciplinas da matriz curricular, o acadêmico terá acesso ao estudo sobre a Pedagogia como ciência e como curso de formação. Conhecerá por meio dos documentos legais, do aporte teórico e das revisões bibliográficas, o contexto histórico, as mudanças na organização do curso e os objetivos de sua formação, num processo formativo-educativo crescente.

Este capítulo aborda o conceito de Educação, de Pedagogia como ciência da Educação e traz um breve histórico do curso de Pedagogia e do estágio supervisionado e prática de ensino. Em seguida apresenta os cursos de Pedagogia da Unioeste de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão e a configuração atual do estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em cada curso.

1.1 Educação, Ciência e Pedagogia

Ao relacionar-se com a natureza e com a sociedade o homem toma atitudes que interferem no seu próprio desenvolvimento, e dos grupos com os quais convive. De acordo com cada contexto histórico esse relacionamento social produz uma forma de educação, pois:

[...] a atividade própria do homem não pode reduzir-se a sua mera expressão exterior, [...] faz parte essencialmente da atividade da consciência. Essa atividade se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta, também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 191).

Segundo Vázquez (2007), a atividade humana em geral compõe-se de um conjunto de ações pelas quais o sujeito modifica algo, o resultado pode ser um instrumento, um conceito, uma obra de arte ou até a organização de uma sociedade. Este processo permeia os âmbitos de convivência social. O homem busca conhecer a realidade em que está inserido com uma finalidade e com objetivos, para atingir um resultado, produzindo então, conhecimento.

Continua afirmando Vázquez (2007, p. 192) que, “Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se”.

Isso acontece em diversos espaços sociais, nos grupos de convívio familiar, de trabalho, de lazer e de estudo. A necessidade de transformação está presente nos relacionamentos interpessoais e na cultura dos lugares onde se vive. Muitos são os locais nos quais essas relações acontecem, um deles é a instituição escolar, que tem a finalidade específica de trabalhar com diferentes níveis de ensino e com o conhecimento científico produzido pela humanidade. De acordo com Pimenta (2012, p. 24 - 25):

A educação é um processo de humanização [...] Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. [...] A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos, pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Entendemos que o homem se humaniza por meio da apropriação da cultura nas diferentes relações sociais e contextos dos quais participa. Que o grande desafio da educação escolar como direito é garantir além do acesso, a apropriação desses conhecimentos como forma de emancipação, de participação ativa da sociedade em que está inserido.

Em meio às discussões e debates que acontecem nas diferentes instâncias da sociedade para estabelecer resoluções, diretrizes e leis educacionais, que devem garantir o direito à educação de boa qualidade, coexistem teorias, estudos, abordagens e perspectivas diferentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre essa complexidade que envolve o papel social da educação, principalmente a escolar, Saviani (2008, p. 134) afirma que:

[...] há uma dificuldade em compreender a educação tendo vista a reconhecida complexidade que lhe é inerente. Dado que interferem na

educação diversos fatores, compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas, o que acarreta uma dispersão traduzida ou um enciclopedismo vacilante ou na oscilação entre os diferentes enfoques decorrentes das várias abordagens, supostamente científicas, que incidem sobre a educação. [...] A pedagogia seria o recurso que nos permitiria unificar as perspectivas e eliminar a diversidade de abordagens, haveria, para lá e acima da diversidade, uma mesma abordagem, a pedagógica.

Há diferentes áreas de estudo em que o objeto é a educação e cada uma delas traz conceitos e métodos particulares. O enfoque pedagógico poderia unificar essas perspectivas numa abordagem pedagógica. Segundo Saviani (2008), nas ciências da educação, identificam-se dois circuitos diferentes de pontos de saída e de chegada, sendo que um deles poderia oferecer o melhor caminho para se construir verdadeiramente uma ciência da educação:

Teríamos dois circuitos distintos, um onde nas ciências da educação o ponto de partida e de chegada estão fora da educação, ela é o ponto de passagem. No segundo circuito a educação é o ponto de partida e de chegada, são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. Este último seria o caminho por onde se poderia chegar a uma ciência da educação propriamente dita, autônoma e unificada. (SAVIANI, 2008, p. 139).

No primeiro circuito, o ponto de partida e de chegada, nas ciências da educação estão fora da educação, esta é vista como um fato sociológico, psicológico ou econômico. A educação é observada e discutida a partir de teorias e conceitos.

No segundo circuito, a partir da problemática educacional é que são avaliadas as contribuições das diferentes áreas. As ciências da educação contribuem com os estudos sobre os problemas da área educacional, de diferentes formas.

Ao abordarmos o que é Pedagogia e buscarmos compreender seu *lócus*, observamos que ao longo de sua história a constituição da área tomou caminhos amplos, pois existem compreensões diferentes sobre ela, trazendo em si abordagens que podem variar dependendo do enfoque dado.

Para Libâneo (2010, p. 30) “a Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade [...]”. Ou seja, é preciso compreender educação como parte da atividade humana, que acontece nos mais diferentes espaços sociais e que vai além das tarefas escolares que ensinam a ler e a escrever. Também se pode entender que:

A Pedagogia como teoria da educação, pretende não apenas compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática, sinalizando seu aprimoramento. É uma ciência da e para ação educativa, e como tal, busca sistematizar a reflexão crítica dos processos educativos. (GAMBOA, 1995, p. 41).

Ao analisar criticamente os processos educativos e buscando sistematizar essa reflexão, a Pedagogia como teoria da educação, procura a melhoria da prática educativa. Seu conteúdo vem do estudo da educação e volta para o ato educativo. De acordo com Saviani (2008, p. 135), o conceito de Pedagogia é muito variado, pois:

Há os que definem a pedagogia como sendo ciência da educação, outros negam o caráter científico considerando-a predominantemente como a arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação. Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo “teoria”, definindo-a como teoria da educação. Mas há, também, definições combinadas como ciência e arte de educar, ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares, e teoria e prática da educação. [...] há um ponto em comum: todas elas trazem uma referência explícita à educação. (SAVIANI 2008, p. 135).

É possível observar por meio dos diferentes conceitos que há variação de entendimento e compreensão sobre a Pedagogia. Porém, sendo arte, técnica, filosofia, história da educação, teologia da educação ou em definições combinadas, há um ponto em comum, as definições estão todas direcionadas à educação.

A Pedagogia como ciência pretende investigar e compreender os problemas educativos, recorrendo ao embasamento teórico produzido por outras ciências da educação para sugerir intervenções relacionadas a métodos e organização do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que:

[...] mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, a Pedagogia investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referente à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa ao entendimento global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÁNEO, 2010, p. 32 - 33).

Ao compreender a importância dos estudos da Pedagogia como suporte à prática pedagógica, o estudo teórico e a análise do contexto histórico das relações sociais que permeiam a realidade educacional passam a ter um significado e relevância, que

antecede às técnicas didáticas e metodológicas a serem estudadas e aplicadas no cotidiano escolar.

Outra questão importante sobre a Pedagogia e a educação, apontada por Libâneo (2010, p. 27-28), é que:

[...] as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. [...] Há a necessidade de formação geral, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem [...]

Todas as mudanças que ocorrem nos diferentes espaços da vida em sociedade estão direta ou indiretamente vinculadas à economia, à cultura e à educação. Por isso, os processos educativos extrapolam o campo educacional formal. No entanto, entre as variadas formas de contato com o conhecimento historicamente acumulado, a educação escolar tem um papel destacado e extremamente relevante no desenvolvimento humano. E por trabalhar com processos de ensino e de aprendizagem, que podem levar o homem à participação consciente e autônoma e influenciar o meio em que vive, a educação é constantemente questionada e desafiada pelas inovações e transformações sociais.

Entre as discussões sobre os processos educacionais no âmbito escolar, muitas vezes, se tem a ideia sobre o objetivo da Pedagogia, como a aprendizagem sobre as metodologias para o ensino escolar, pois:

Há uma ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. [...] Uma ideia simplista e reducionista. [...] Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 29 - 30).

A Pedagogia como um campo de conhecimentos que abrange os problemas educacionais na sua complexidade, que estuda sobre como o ser humano se apropria da vida em sociedade, torna-se capaz de orientar a ação educativa.

A Pedagogia ocupa-se da educação intencional. Investiga os fatos que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, dão uma direção de sentido à atividade escolar. (LIBÂNEO, 2010, p. 33)

Entendemos, portanto, que a Pedagogia oferece elementos importantes para o planejamento das ações educativas, trazendo sentido à educação, no que diz respeito a contribuir para a socialização do conhecimento e colaborar para o desenvolvimento do homem em sociedade.

Sobre as diferentes ações educativas e seus processos, Pimenta (1997) ressalta que a mediação entre a sociedade da informação e os alunos é feita pela escola, o que possibilita, por meio da reflexão, a aquisição da sabedoria necessária ao ser humano em constante construção.

Acreditamos que nesta mediação a ação docente precisa estar pautada na observação criteriosa, no estudo das teorias de aprendizagem, na análise crítica do cotidiano escolar, assim como na participação ativa na sociedade. Pois ao apropriar-se dos estudos que as ciências da educação e a Pedagogia oferecem, o professor desenvolve-se como pesquisador da prática pedagógica e possibilita o desenvolvimento da sua própria autonomia, e dos estudantes, em todas as etapas de ensino em que for atuar como profissional da educação.

Franco (2003, p. 22), ao discorrer sobre a formação do profissional que trabalhará na área educacional, pontua que “Sendo o homem em formação o objeto da Pedagogia, isso requer do pedagogo uma formação diferenciada, para saber buscar, sem se perder do seu objeto, elementos auxiliares, em ciências afins”. Concordamos que esse processo de estudo e pesquisa, precisa ocorrer de forma sistemática, principalmente na graduação, pois as diferentes disciplinas colaboram para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem do ser humano. Desse modo, a Pedagogia como campo científico fará parte do curso de formação docente a nível universitário.

1.2 O Curso de Pedagogia no Brasil

A estrutura educacional de um país está ligada aos aspectos sociais, econômicos e políticos da sociedade, que é constituída de grupos ideológicos e classes sociais. As leis, as normas, os documentos, o planejamento, a organização e a ação docente dentro dos espaços educativos não acontecem de forma desvinculada ao que acontece em outros locais de interação social. Então:

Seja a lei vista como superestrutura, que legitima os interesses de determinadas classes sociais, seja como ideologia ou como mediadora dos conflitos, como espaço de contradição ou consenso, ou como garantia de direitos, ela não deixa de ser uma síntese de múltiplas determinações em constante processo de mudanças. A lei é, portanto, dialética. (CASTANHA, 2011, p. 319).

Apoiamos-nos em Castanha (2011, p327) para destacar “a importância da legislação, enquanto fonte histórica e enquanto instrumento de luta pela construção de igualdades sociais.”. Os documentos legais e históricos são imprescindíveis no processo de investigação e pesquisa no que diz respeito à compreensão do contexto que organiza as práticas educativas de uma sociedade. Por isso, utilizamos como base de consulta, análise e reflexão, os documentos que registram as discussões e decisões, principalmente nos Pareceres, Resoluções e Diretrizes que regem o curso de Pedagogia e a formação de professores.

Destacamos um breve histórico do curso de Pedagogia, que consta no relatório que antecede o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 3/2006:

Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação” [...] 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”, [...] 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; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

As primeiras propostas para este curso levaram à regulamentação que orientava a formação de técnicos em educação. Havia uma dissociação entre o campo da ciência Pedagogia e o conteúdo da Didática, que era abordado em cursos distintos. Quem buscava o curso de Pedagogia inicialmente eram professores primários, que possuíam a experiência da prática docente e que posteriormente, mediante concurso, ocupariam diferentes cargos e funções dentro do ambiente escolar. Vimos que deste contexto é que surgiria a questão polêmica discutida até os dias atuais, sobre a teoria e a prática na formação do professor. Em seguida, o curso de Pedagogia passou a oferecer um ano a mais de estudos de Didática e Prática de Ensino aos que tivessem cursado licenciatura nas diversas áreas disciplinares:

[...] A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. (CNE/CP nº 3/2006, p. 3).

Para observar, de forma mais sintética o histórico de mudanças na estrutura do curso de Pedagogia a partir dos documentos oficiais, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Trajetória Do Curso De Pedagogia

DOCUMENTOS	ALGUMAS DAS ALTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS
Lei nº 4.024/1961/ Parecer CFE nº 251/1962	Manteve-se o esquema 3+1 e fixou-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia.
Parecer CFE nº 292/1962	A licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado).
Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968	O curso de Pedagogia podia ofertar as habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional.
Parecer CFE nº 252 Resolução CFE nº 2/69	A finalidade do curso de Pedagogia era preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos.
A Resolução CFE nº 2/1969	A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção, seria feita no curso de graduação em Pedagogia, resultando o grau de licenciado.
Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968	São fixadas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e outras providências.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	LDB - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CP nº 1/2006 – MEC	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Fonte: CNE/CP nº 3/2006 - Sistematização: A autora.

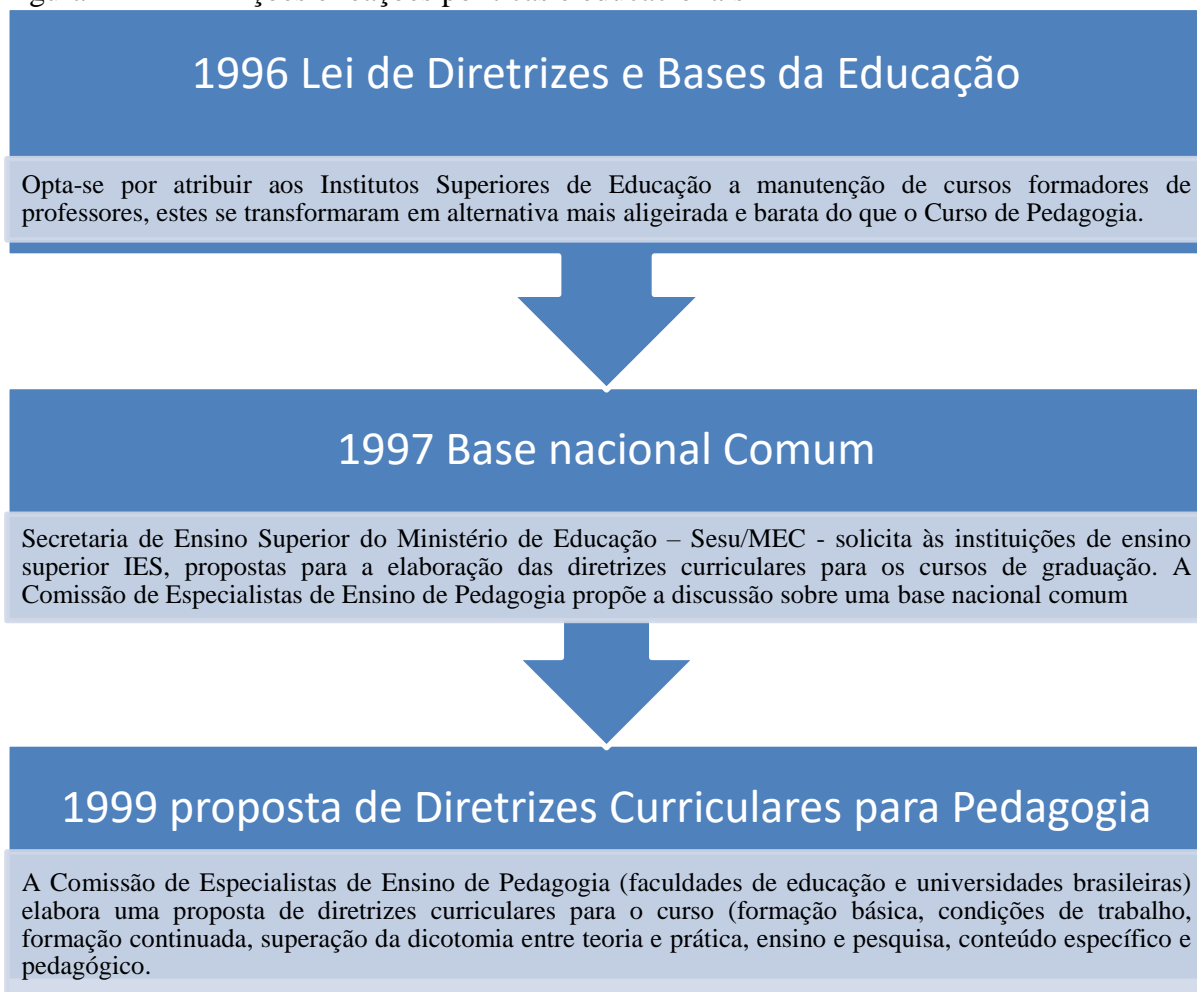
O quadro mostra que nos anos 1961/1962 fixa-se o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia. O Estágio Supervisionado e Prática de Ensino aparecem juntamente com a Psicologia da Educação, Administração e Didática como disciplinas fundamentais. Em 1968 surgem as habilitações de Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, respondendo às demandas do mercado de trabalho daquele momento histórico. Podia-se obter o título de especialista, mediante a

complementação de estudos. No ano seguinte, determinadamente a formação de professores e especialistas passa a ser feita no curso de graduação em Pedagogia.

Diferentes concepções a respeito da identidade do curso sempre estiveram em disputa no campo político educacional. Scheibe (2007) apresenta uma análise das DCNCP/2006, após a LDB/96, destacando que as entidades do campo educacional resistiram à proposta da reforma educacional dos anos 1990, se opondo à racionalidade técnica e reivindicando uma base comum de formação, tendo como eixo a docência e a unicidade da licenciatura e do bacharelado nos cursos de Pedagogia.

No quadro a seguir apontamos alguns acontecimentos que demonstram, por meio das instâncias e documentos legais, o processo de luta de “movimentos organizados por educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático.” (SCHEIBE, 2010, p. 47).

Figura 1 - LDB - Ações e reações políticas e educacionais



Fonte: Scheibe, 2009 - Sistematização: A autora.

Com o desenvolvimento do país nas questões sociais e econômicas, automaticamente surgem novas demandas para a formação de professores. Nesse processo de mudanças constantes fica registrada a luta pelo curso de Pedagogia como local de formação específica do professor e a busca da superação das dicotomias, presentes no preparo do profissional da educação.

Silva (2003, p. 92), em sua pesquisa sobre os caminhos do Curso de Pedagogia no Brasil, buscou esclarecer alguns problemas referentes à sua identidade e identificou quatro períodos na história que auxiliam na compreensão deste processo de construção.

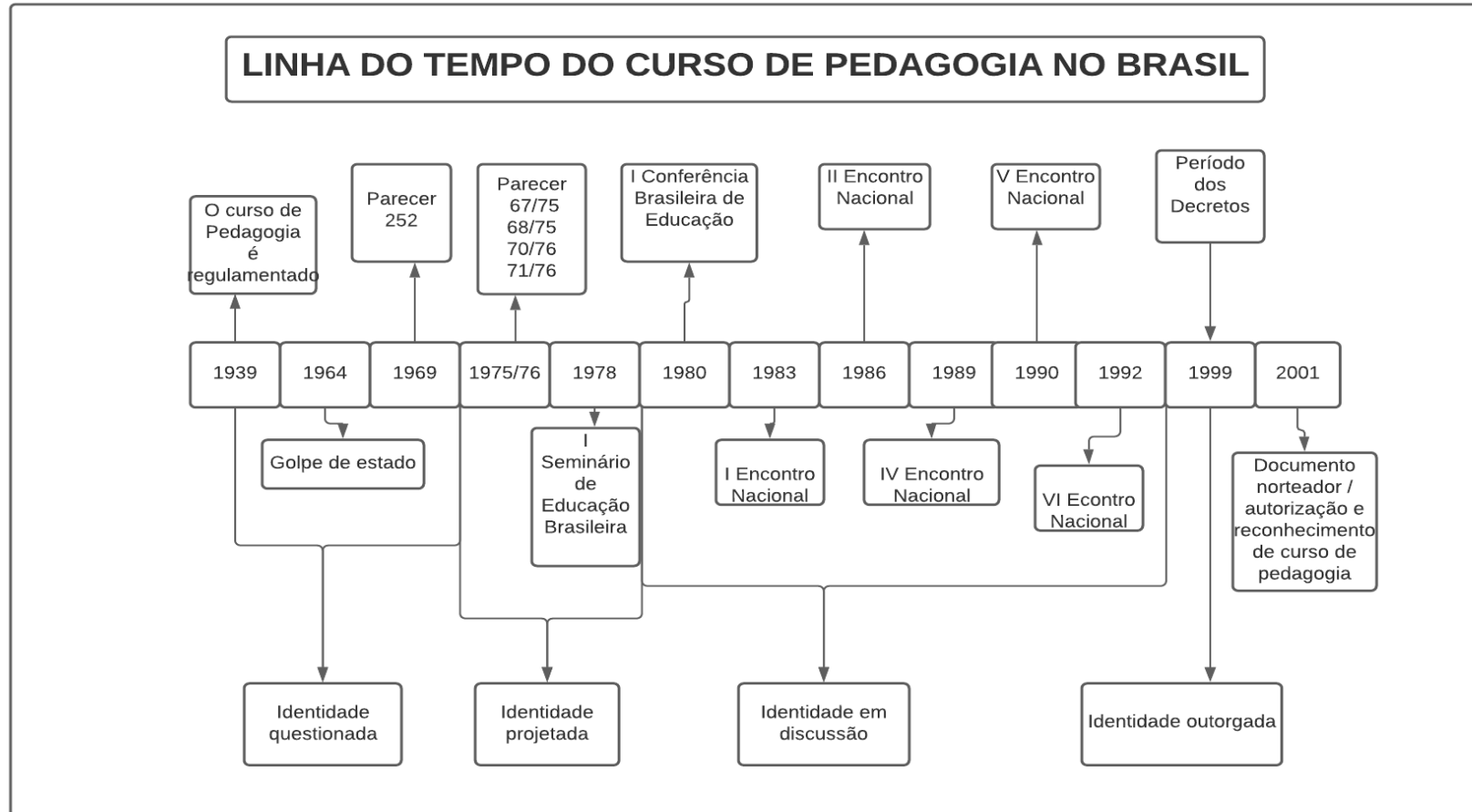
Apresentamos a partir de Silva (2003), de forma resumida, estes quatro momentos tão importantes na história do curso. Inicialmente é possível observar o período das regulamentações (1939 a 1972), no qual prevaleceram os questionamentos sobre as funções do curso e as estruturas curriculares, esta foi a fase da identidade questionada. Em seguida, temos o período das indicações (1973 a 1978), quando o conselheiro de educação Valnir Chagas indica encaminhamentos para que a identidade do curso de pedagogia fosse colocada, de forma contraditória, a partir da identidade do pedagogo, pois havia a intenção de extinguir o curso. Foi a fase da identidade projetada.

Posteriormente houve o período das propostas (1979 a 1998), em que houve a produção de vários documentos que registraram a dificuldade sobre o entendimento das funções do curso e de seu currículo, diante das diferentes propostas. Fase da identidade em discussão. Neste período, a questão sobre a docência como a base da formação de todo professor e este ser considerado educador, se solidifica como princípio do movimento de luta pela formação profissional do educador:

Desde 1981, dois princípios foram firmados e permanecem orientando o movimento até os dias atuais [...] todo professor deve ser considerado educador [...] sua formação deve sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira e a docência deve se constituir na base da formação profissional de todo o educador. (SILVA, 2003, p. 95).

Finalmente surge o período dos decretos (início em 1999 até os dias atuais), quando há o deslocamento do poder de decisão do âmbito do Conselho Nacional de educação (CNE) para a Presidência da República. Na intenção de resolver o conflito em torno da identidade do curso de Pedagogia pela via autocrática, esta foi a fase da identidade outorgada.

Figura 2 - Linha do tempo do Curso de Pedagogia no Brasil



Fonte: Scheibe e Silva (2007; 2010) - Sistematização: A autora.

Por meio desta linha do tempo podemos visualizar a história do curso de Pedagogia:

[...] como manifestação da compreensão que os diferentes setores – o pensamento oficial e os educadores – têm acerca da relação entre escola e sociedade e educação e trabalho, bem como resultado constitui-se em exigências que, na formação social capitalista, o capital coloca para a educação e para o processo de formação de seus quadros para a produção e para as ocupações profissionais. É a apreensão deste movimento de ideias que nos permite entender o problema colocado. (FREITAS, 1996, p. 59).

É possível compreender como os interesses dos diferentes setores da sociedade influenciam no processo de formação dos profissionais em educação. Ao longo de décadas as discussões e ações legais tomam a forma da luta de classes. As tensões provocadas pelas diferentes concepções sobre a relação entre a escola e a sociedade, a educação e o trabalho, se constituem como a linha condutora do processo educacional do país.

Silva (2003) ressalta pontos que marcam a continuidade de questões que tornam a trazer a crise da identidade do Curso de Pedagogia em 1999, sendo discutidas no interior dos movimentos em prol da formação profissional ofertada:

A “Proposta de Diretrizes Curriculares” de autoria da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999 [...] fortalece a ideia do “pedagogo generalista” e acaba por facultar as instituições de ensino superior (IES) a preparação do pedagogo para a atuação em áreas específicas de seu campo profissional. [...] o encaminhamento previsto no parecer n.970/99 da Câmara de Educação Superior do CNE, quanto à função de preparação para a docência do curso de pedagogia, restabelece a crise em torno da questão de sua identidade, na medida em que o ameaça em suas possibilidades de se constituir ao mesmo tempo em bacharelado e licenciatura. (SILVA, 2003, p. 96).

A autora conclui que, por meio dos decretos presidenciais de 1999 e de 2000 é possível comprovar que havia a intenção de resolver a questão da identidade do curso, pela força legal da autoridade constituída. Assim se dá a continuidade do problema sobre a formação do profissional generalista ou especialista em educação.

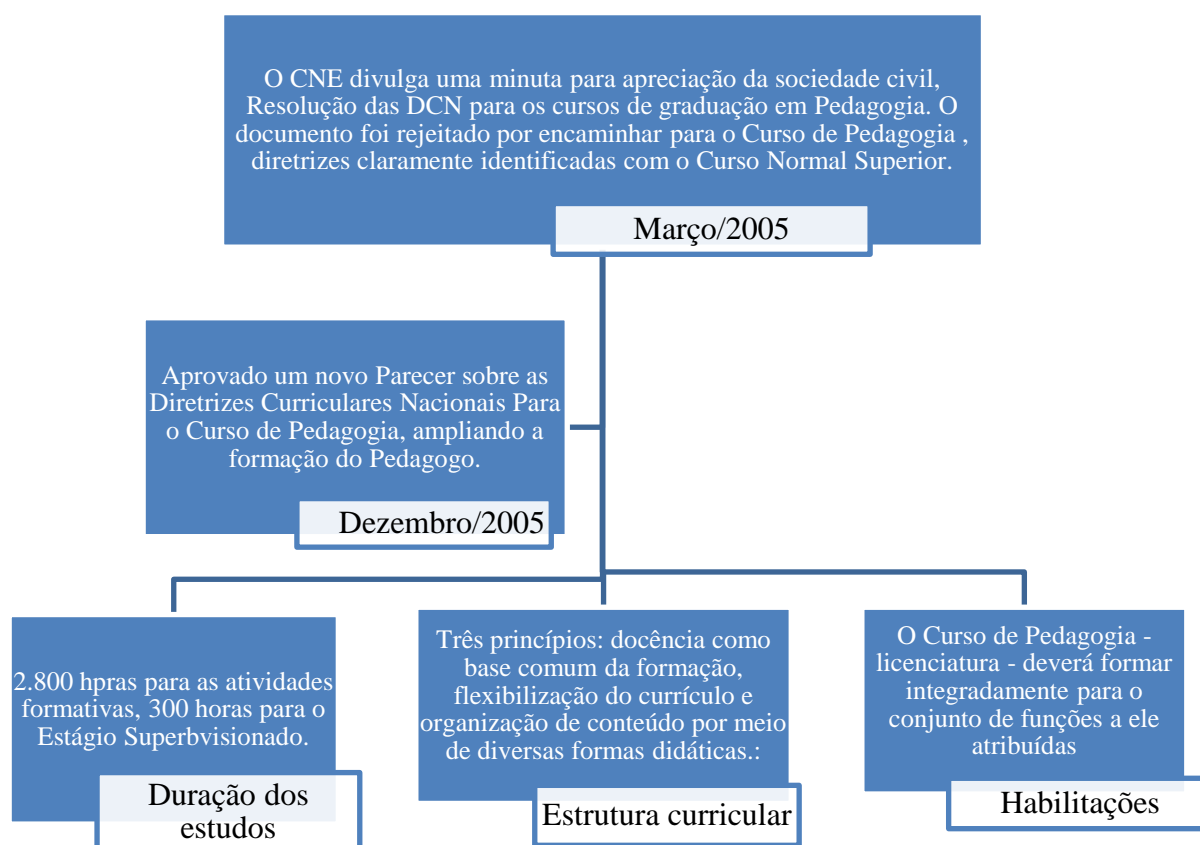
O exame do documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia, de 2001, elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia em conjunto com a Comissão de especialistas de Formação de Professores, parece apontar para a inviabilidade da formação do pedagogo generalista, defendida pela Comissão de Especialistas do período anterior, na medida em que passa a exigir projetos acadêmicos distintos a duas modalidades específicas de docência: para a

educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Essa situação traz mais uma vez à tona um problema sempre presente na história do curso de pedagogia no Brasil: a tensão entre a formação do pedagogo enquanto generalista ou enquanto especialista em educação. (SILVA, 2003, p. 97 - 98).

As discussões e a elaboração de documentos, que devem orientar o curso de Pedagogia, continuam sendo instrumentos de confronto de intencionalidades no processo de formação do profissional em educação.

O esquema a seguir mostra de forma sintética alguns pontos das DCNCP/2005, que demonstram o contínuo esforço e empenho da comunidade educacional para manter e reforçar a identidade do curso de Pedagogia. As habilitações dão lugar à formação integrada na docência, gestão e pesquisa.

Figura 3 - Diretrizes Curriculares Nacionais/2005



Fonte: Scheibe (2007; 2010) - Sistematização: A autora.

Compreendemos que entre as questões referentes à identidade do curso de Pedagogia estiveram presentes desde o início da sua história, gerando divergências e discussões, a teoria e a prática na formação docente, e, a formação anterior e a

experiência na área. Estes temas continuaram refletindo e acompanhando todo o processo de desenvolvimento do curso, desafiando sua estrutura e organização, na busca de uma formação completa, até os dias atuais.

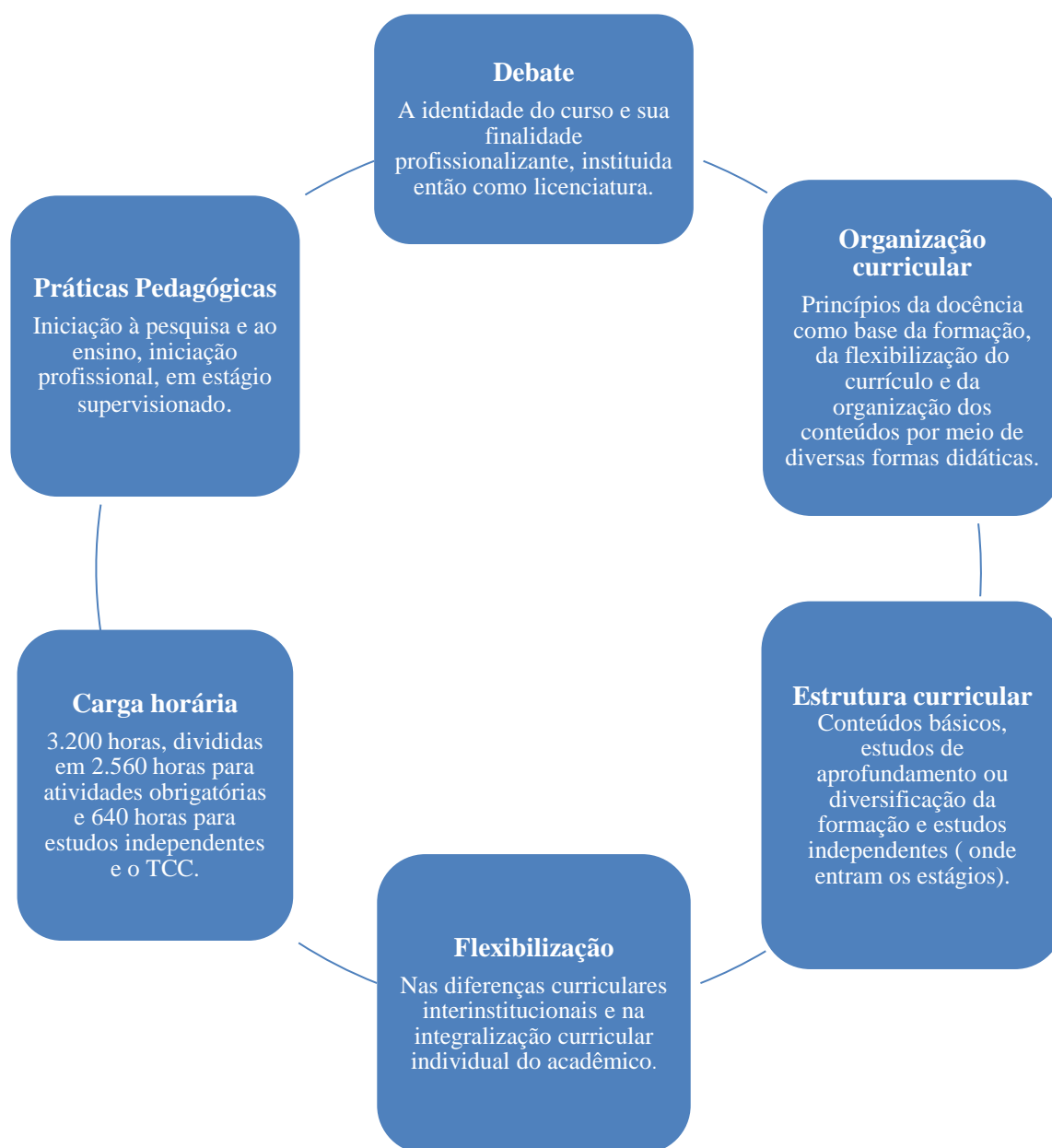
À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática. [...] Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, [...], entendiam que a prática teria menor valor. [...] Outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, [...] Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. [...] 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. (CNE/CP nº 3/2006, p. 4).

A trajetória do curso de Pedagogia traz a permanente discussão sobre sua identidade, função profissionalizante e sua atuação na sociedade. Ao se tornar o local de preferência para a formação de docentes da educação infantil e das séries iniciais, o curso passa a participar mais diretamente do debate sobre a experiência profissional, assim como sobre a relação entre a teoria e a prática na formação do professor.

Como resultado dos diversos debates acerca da concepção sobre o curso de Pedagogia, uma das principais consequências foi a ampliação e especificidade da docência para as séries iniciais e pré-escola.

Podemos observar no esquema a seguir, no qual representamos sinteticamente alguns pontos da DCNCP/2006, o destaque na estrutura curricular e a organização da matriz por núcleos e a docência como base da formação.

Figura 4 - Estrutura e organização dos Cursos de Pedagogia



Fonte: DCN/2006 - Sistematização: A autora.

Scheibe (2010) analisa que estas diretrizes indicam uma formação ampliada para as variadas tarefas pedagógicas, e, coloca no centro do curso de Pedagogia a formação de professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo às instituições uma organização mais autônoma e flexível no que diz respeito aos componentes curriculares.

A flexibilização que amplia a autonomia das instituições, também aparece na carga horária e no tempo de integralização por meio de projetos pedagógicos durante o

curso. Nesta organização encontra-se o estágio supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não há a definição da carga horária específica para os estágios em ambientes não escolares.

É por meio do documento chamado Projeto Político Pedagógico⁴ (PPP), que as instituições registram as opções teórico-metodológicas escolhidas para constituir os caminhos da formação acadêmica. Veiga (1998, p. 11-35) aponta que é necessário, além da escola assumir suas responsabilidades, também “[...] é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino”. Ou seja, além de ser uma determinação legal, o PPP se constitui como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, portanto, faz parte do processo de busca da melhoria da qualidade de todos os níveis de ensino.

De acordo com Vasconcellos (2006, p. 17):

O projeto Político- Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura de realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição.

Entendemos que é um grande desafio a elaboração do PPP, pois é necessária a participação de todos os envolvidos e demanda diálogo contínuo e consistente sobre a partir de qual fundamentação teórico-filosófica, com quais finalidades e objetivos e como serão organizadas as ações neste projeto.

Sobre a construção deste documento, Veiga (1998, p. 9) destaca que:

Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Então, entre os elementos que compõe o PPP dos cursos de Pedagogia, estarão indicadas a fundamentação teórica e a organização do estágio supervisionado e prática de ensino, que se constitui principalmente como a ligação e a síntese entre os componentes do curso.

⁴ Projeto Político Pedagógico é um documento no qual se registram as ações que constituem o plano coletivo, para alcançar os objetivos e finalidades da instituição, em todos os setores que a compõe.

1.3 O Estágio supervisionado e a prática de ensino

Entendemos que o curso de Pedagogia possui princípios que estão alinhados aos seus objetivos na formação do licenciado e estão presentes na organização do curso. A relação entre teoria e prática, os conhecimentos pedagógicos e didáticos e os conteúdos específicos de cada área a ser trabalhada, norteiam os estudos e a preparação do acadêmico para a ação docente.

Durante a formação acadêmica, a totalidade das ações do curso converge para a prática de ensino no estágio supervisionado. Sendo esta a disciplina que conduz o desenvolvimento das principais etapas de análise e síntese do curso, durante os anos de estudo. É por meio do estágio supervisionado que acontece a preparação do professor para lidar com as várias demandas da educação escolar brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, passando pela Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, além da possibilidade de atuação em diversos projetos sociais.

Sobre o estágio e a prática de ensino no curso de Pedagogia, registros históricos nos informam que:

[...] Nas décadas de 30 a 60, com as Legislações estaduais e a Lei Orgânica, o estágio curricular/prática de ensino se apresentava por meio das disciplinas de “Didática”, “Prática de Ensino”, “Prática Pedagógica”, além de “Metodologia” e/ou “Metodologia e Prática de Ensino”, como era o caso do Paraná. [...] Em termos conceituais, nesse período (anos 30 a 60), a prática de ensino se colocava como imitação e reprodução de modelos existentes, pela observação de práticas bem-sucedidas, considerando que não havia modificações na escola. O conceito de prática nos cursos, portanto, era de “imitação de modelos teóricos”. A prática limitava-se a reproduzir e exercitar tais modelos, desprovida de discussões sociais e econômicas. (BORSSOI, 2012, p. 68).

O Estágio curricular e a prática de ensino tem na sua história o conceito de imitação de modelos, tanto teóricos como práticos, sendo o exercício de observar e apenas repetir ações que produziriam os resultados desejados. Segundo Pimenta (2001, p. 35) “A prática profissional como componente da formação, sob a forma de estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão [...]”. O magistério não era tido como primeira opção a ser exercida profissionalmente pelas alunas. Estas vinham de uma classe social economicamente favorecida e a Escola Normal oferecia primeiramente a preparação

para desempenhar o papel social de esposas e mães de família, e, posteriormente para o exercício do magistério. Portanto, “as escolas primárias que eram tomadas como referência eram tão somente aquelas que reproduziam a realidade da classe social dominante.” (PIMENTA, 2001, p. 36).

Não havia maior discussão sobre esses modelos e sobre a relação que poderiam ter com as questões sociais ou econômicas do país. A partir dos anos 30 do século XX, a sociedade brasileira é atingida pela crise internacional da economia, acaba se industrializando e acelerando o capitalismo. Isso gera a necessidade de instruir minimamente os operários que iriam trabalhar nas indústrias e utilizar as máquinas. Então, “o crescimento do número de escolas de 1946 a 1958 fez com que o número de professores necessários à ocupação destes cargos de professores primários fosse ocupado por professores leigos [...]” (PIMENTA, 2001, p. 38).

A formação profissional dos professores, que teve sua origem na observação e repetição de modelos teórico-práticos eficientes para ensinar crianças de uma determinada classe social, entra em contradição com a oferta da escolarização para alunos de camadas populares. Como reitera Pimenta (2001, p. 44) “[...] a prática foi ficando cada vez mais “teórica”, ou seja, distanciada da realidade [...]”.

Ainda em Pimenta (2001), chamamos a atenção para o fato de que após o golpe militar de 64, com a implantação da Lei 5692/71, o curso Normal se torna profissionalizante, porém como uma das habilitações do 2º grau. A disciplina de Didática incluía a Prática de Ensino e ficou entendida como estágio, a Didática é a teoria prescritiva da prática, mantendo-se a dissociação entre ambas, embora se dissesse o contrário.

No decorrer deste período aconteceram grandes mobilizações nas universidades, nos institutos de pesquisas e nas associações voltadas à educação, sobre a formação de professores, a revitalização do ensino Normal e a reformulação dos cursos de Pedagogia:

[...] os diferentes sentidos do estágio/prática de ensino tidos na formação variavam conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor. O estágio curricular começou a ganhar outra concepção a partir do momento em que o PPP e as ações docentes começaram a se comprometer de fato com o propósito de superar a dicotomia existente entre teoria e prática, pensar e fazer. (BORSSOI, 2012, p. 73).

É importante ressaltar que as mudanças na configuração do Estágio Supervisionado, no decorrer da história do curso, que trouxeram a ampliação do campo de estudo e pesquisa, se deram em função de que:

A concepção de estágio necessitou ultrapassar o desenvolvimento de atividades circunscritas ao espaço da sala de aula incorporando práticas relativas à compreensão dos aspectos históricos, políticos e sociais que condicionam a organização do trabalho administrativos, pedagógico e trabalho docente. (PORTELINHA; BORSSOI, 2015, p. 37201).

Diante da necessidade de se compreender mais sobre os aspectos que envolvem a organização do trabalho docente, que estão dentro e fora da sala de aula e enfatiza o trabalho coletivo na educação, o estágio supervisionado tem sua importância como fio condutor dos processos formativos do Curso de Pedagogia. É possível constatar essa afirmação observando as orientações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais. Pois,

[...] a redefinição do campo profissional do Licenciado em Pedagogia, a partir da DCNCP, impulsionou a necessidade de redimensionar a organização curricular dos cursos. A tríade docência, pesquisa e gestão aparecem como núcleo estruturante do processo de profissionalização em curso de Pedagogia, resultando, também, em novas possibilidades de encaminhar os Estágios. (PORTELINHA; BORSSOI, 2015, p. 37201).

A partir da amplitude do campo de atuação e da estrutura do processo de profissionalização do curso de Pedagogia, tendo como núcleo a docência, a pesquisa e a gestão, o estágio supervisionado alcança uma abrangência desafiadora para a organização das instituições de ensino. Uma vez que se configura como ponto central do curso, no qual o estudante será orientado, a partir das disciplinas estudadas e da observação da realidade escolar, quanto ao planejamento e execução de uma proposta de trabalho pedagógico. Isso se dará a partir das situações encontradas nos campos de estágio, do respaldo teórico-metodológico das disciplinas do curso e das discussões e análises feitas coletivamente.

Quanto aos encaminhamentos dos estágios de Pedagogia, que trazem a docência, a pesquisa e a gestão, como base estrutural de desenvolvimento do curso, corroboramos com Pimenta e Lima (2006, p. 21) quando abordam o estágio como possibilidade de relação entre “os saberes teóricos e os saberes das práticas”, enfatizando que:

[...] o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político

pedagógico de formação de professores, cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa.

Sobre pesquisa e ensino, André *et al* (2012) destaca que “[...] ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes[...]”. A autora questiona de que professor e de que pesquisa está se tratando quando se fala em formar um professor pesquisador. Consideramos pertinente esta reflexão e trazemos o seguinte questionamento: para aprender a ensinar o estudante se utiliza da pesquisa ao realizar as ações de observar, coletar e analisar dados, planejar e implementar e avaliar projetos educativos. Mas, como são trabalhados os conhecimentos específicos e como são desenvolvidas as ações exigidas para a atividade de pesquisa?

São muitos os questionamentos que surgem ao abordar questões que envolvem a formação do professor pesquisador, principalmente sobre quais serão as reais condições e possibilidades de desenvolver um trabalho de pesquisa na ação docente.

Nesse sentido, André *et al.* (2012) alertam para o perigo dos extremos em se atribuir à formação do professor pesquisador a solução dos problemas da educação, ou por outro lado, desconsiderar as exigências mínimas para a realização de tais ações investigativas. Sugere-se que “talvez seja melhor deixar de falar em professor pesquisador de forma genérica e passar a tratar das diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente.”. A autora exemplifica algumas dessas formas, como a pesquisa sendo o eixo ou núcleo do curso, a inclusão de análise de pesquisas como mediação, o refazer o processo de pesquisa discutindo metodologia e resultados, a inserção dos projetos de pesquisa dos próprios professores e a pesquisa colaborativa entre a universidade e as escolas.

Trataremos mais detalhadamente sobre a pesquisa como categoria que emerge do estágio supervisionado na sequência desse trabalho. Sobre a influência positiva no uso de pesquisas no curso de formação de professores, concordamos que,

[...] uma “ação pedagógica pertinente e competente” é aquela que se define não a priori, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, identificação e compreensão que só podem resultar do convívio e da familiaridade com as pesquisas sobre esse objeto e sobre o processo de sua aprendizagem. (ANDRÉ *et al.*, 2012, p. 100).

Podemos dizer que o processo de formação acadêmica em Pedagogia oferece conhecimentos e metodologias para que o estudante participe de forma ativa, como

pesquisador do desenvolvimento humano, durante todo o curso e principalmente durante o processo de estágio. Para trabalhar com o conhecimento, as diferentes pesquisas realizadas sobre o objeto a ser compreendido são fundamentais. Portanto, a contribuição de todas as disciplinas, em seus aspectos teóricos e práticos, é essencial para o desenvolvimento da autonomia profissional, especialmente na capacidade de observação, análise, crítica e proposição das formas de se fazer a educação. Por isso, é necessária não só a produção, mas também a socialização do conhecimento:

[...] na formação do professor, ensinam-se (socializam-se) os “produtos” que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que vai atuar, e não se socializam os *processos* que conduziram a esses produtos. A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem, sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os *processos* de produção de conhecimento em sua área específica. (ANDRÉ *et al.*, 2012, p. 101).

Compreender a pesquisa como acesso aos conhecimentos cientificamente produzidos e também como meio de produção de conhecimento é fundamental na formação do professor. Juntamente com a pesquisa, a concepção de docência e de gestão, como ação e processo, perpassam toda a estrutura e organização do curso de Pedagogia. Na relação com o conhecimento e principalmente no diálogo sobre as diferentes formas de se fazer a educação, a relação teoria e prática se faz presente no curso de forma permanente.

Sobre a constituição da relação teoria e prática e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, trazemos a resolução N°2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. No capítulo V estão citadas a relação teoria e prática e o estágio supervisionado, indicando que:

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.
§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Entendemos que o estágio supervisionado não é um momento isolado no curso, nem a disciplina em que a teoria vai ser colocada em prática, mas sim, a articulação teoria e prática, que permeia também outras disciplinas, trazendo-as para a discussão sobre essa articulação. E isso se dá a partir do estudo, do trabalho e da orientação acerca de situações reais, nos diferentes espaços e contextos vivenciados pelo estagiário.

Na disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, a cada ano, de forma gradativa e crescente, somam-se objetivos e ações mais complexas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Os quais passam a conhecer diferentes realidades e contextos de trabalho, e utilizando-se da base teórica estudada analisam as possibilidades de intervenção pedagógica.

Para o desenvolvimento das etapas do trabalho formativo, as atividades de estágio supervisionado, assim como as outras disciplinas, precisam obedecer à organização do curso como um todo. Desse modo, consta das DCNFP/2015 no Capítulo V, no Art.13 a carga horária dos cursos de licenciatura, que deve ter a seguinte distribuição:

1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

A distribuição entre as horas de estágio supervisionado e as horas trabalhadas com a prática, como componente curricular durante o curso, indica a intencionalidade do trabalho teórico e prático e pressupõe a organização do currículo de forma equilibrada. Entendemos que o estudo coletivo e/ou individualizado que acontece na sala de aula da universidade ou nas tarefas em grupo, o planejamento das propostas a serem aplicadas nos espaços de estágio e a ação propriamente dita, constituem a base da reflexão contínua sobre este processo de preparação do professor. A vista disto, a realização da proposta de cada disciplina e ao mesmo tempo, o desenvolvimento do curso de forma global, se torna um desafio constante, principalmente no estágio supervisionado.

Sobre o estágio como espaço de coletividade destacamos que:

O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 21).

Acreditamos que a concepção de trabalho coletivo se inicia antes mesmo do acadêmico ingressar na universidade e continua se modificando durante a graduação. Ao realizar as leituras do aporte teórico oferecido pelo curso, participar das discussões e planejamento e precisar elaborar de forma sistemática e organizada seu pensamento sobre o processo de ensino e de aprendizagem, o estudante de Pedagogia estará desenvolvendo a capacidade de argumentação sobre a prática educativa. E ao observar a sua trajetória como estudante e os contextos históricos e educacionais que dela fizeram parte, o acadêmico poderá apropriar-se dos conhecimentos ofertados pelo curso, de maneira significativa.

Pimenta (2012) reitera que quando se considera a prática social como ponto de partida e chegada, na formação do professor, se possibilita um novo significado dos saberes trabalhados. Por isso, acreditamos que a análise contextualizada dos processos de ensino e aprendizagem que fizeram parte da experiência e formação anterior dos estudantes do curso de Pedagogia, merece destaque no trabalho formativo da universidade. Ao compreender sua formação anterior e atual como uma prática social, e por meio das teorias de ensino e aprendizagem, da história da educação no país, observando os contextos sociais e políticos, o estudante poderá construir um conceito ampliado sobre a importância da atuação do educador na sociedade.

O conceito sobre a formação do professor a nível universitário está atrelado ao conceito sobre a própria profissão docente. Pato (2004) chama a atenção sobre como ampliar esse conceito de educador, afirmando que:

[...] uma nova concepção de formação docente deve começar com uma nova concepção de educador, seja alfabetizador no ensino fundamental, professor de matemática no ensino médio ou docente de história da educação no ensino superior, ele deve ser formado como trabalhador intelectual, pois só assim fará parte na realização histórica da humanização da vida. (PATO, 2004, p. 77).

O professor não deve contentar-se em apenas apresentar uma série de informações aos estudantes, mas apropriar-se da sua função como trabalhador intelectual e oportunizar essa experiência aos acadêmicos. Ao trabalhar com a

conscientização sobre o desenvolvimento da sua própria intelectualidade, tanto o estudante de Pedagogia como o professor universitário, estarão participando efetivamente do processo de desenvolvimento da educação básica.

Concluimos que a formação do futuro professor extrapola os espaços da universidade, do curso de Pedagogia e das experiências do Estágio Supervisionado. Mas que, durante os quatro anos de estudos acadêmicos é que serão trabalhadas suas potencialidades como profissional estudioso e pesquisador e das práticas pedagógicas. E será na ação e análise do cotidiano escolar que a informação teórico-metodológica se transformará em conhecimento e constituirá a identidade do estagiário como docente.

Assim sendo, reiteramos que o trabalho realizado no Estágio Supervisionado e Prática de Ensino é indispensável e fundamental para a formação do professor. Porque ao observar o campo de estágio, fazer o levantamento de dados e o planejamento, a posterior análise e avaliação do trabalho realizado, o estudante fará a ligação entre as teorias estudadas, a prática observada, a ação proposta e os resultados obtidos, de maneira complexa e propositalmente educativa.

Destacamos também a importância, para o estudante, em conhecer a trajetória do curso de Pedagogia e da disciplina de estágio e prática de ensino no decorrer da história da educação brasileira, para compreender os diferentes pensamentos e ações políticas sobre a formação do professor e sua influência na estrutura atual do curso.

A partir deste momento vamos tratar sobre como está constituído e organizado o estágio supervisionado e a prática de ensino nos cursos de Pedagogia da Unioeste – campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, no Paraná.

2 OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE E OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

A organização do curso de Pedagogia atende às determinações dos órgãos e documentos oficiais, que orientam os encaminhamentos básicos para os cursos de formação dos profissionais de educação. Portanto, o cumprimento das diretrizes e das políticas públicas de educação estará articulado nos projetos e planos do curso.

Apresentamos um breve histórico dos campi da Unioeste de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, que oferecem a graduação em Pedagogia. Com o objetivo de conhecer o perfil e a organização de cada curso utilizaremos o Projeto Político-Pedagógico, analisando e tecendo considerações sobre a composição e o conteúdo deste documento, principalmente no que se refere ao estágio supervisionado.

2.1 Contexto Histórico dos cursos de Pedagogia da Unioeste

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste é uma instituição pública, regional, de ensino superior, mantida pelo governo do estado do Paraná, com a sede da reitoria e o Hospital Universitário situados em Cascavel. É uma universidade multicampi que compreende outros quatro campi, localizados nos municípios de Toledo, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão.

De acordo com Orso (2011, p. 231) ao analisar algo concreto, como uma universidade, observar os aspectos sócio-históricos é extremamente relevante, “uma vez que, ela não se explica por si”. O autor ainda enfatiza que, “as relações históricas e sociais nas quais encontra-se inserida contribuem significativamente para auxiliar na sua compreensão”. A importância do contexto histórico, econômico, cultural e social de uma região, para compreender seu desenvolvimento na área educacional, se confirma, pois,

Parte do que somos deve-se ao nosso passado, ao tipo de colonização, ao processo de desenvolvimento aqui implantado, que se explica não apenas e simplesmente descrevendo o que ocorre no momento, mas sim pela etapa de desenvolvimento local, articulado à etapa de desenvolvimento e as relações mais amplas travadas na sociedade brasileira e até mesmo, pelas raízes culturais que para cá foram “transplantadas”. (ORSO, 2011, p. 231).

Sobre a região oeste do Paraná, Orso (2011) chama a atenção para o desafio que se apresentou ao continente americano após a chegada dos colonizadores europeus, que trouxeram consigo um novo padrão cultural, no qual a garantia da sobrevivência dos que não possuíam propriedades remetia à exploração da sua força de trabalho. Desta forma se constituiu uma sociedade onde a condição financeira significava poder e prestígio social. Pode-se dizer que a colonização desta região foi recente em função da economia predatória, das crises por motivo da demarcação de fronteiras e problemas internos, que retardaram o processo de ocupação.

No início da colonização a economia desta região paranaense tinha como base o cultivo da erva mate, vindo posteriormente a produção agrícola assumir essa importância. No decorrer do desenvolvimento regional, o latifúndio e o agronegócio vieram dominar esta estrutura econômica. Em função do êxodo rural e do crescimento das cidades, destaca-se até os dias atuais, o comércio e a industrialização. Durante o processo de colonização a educação formal já se encontrava bastante consolidada no Brasil. E isso fez com que, durante esse processo de mudanças, o ensino superior sofresse uma grande expansão, pois:

O Ensino Superior, nestas regiões (Oeste e Sudoeste do Paraná), está diretamente ligado à forma de colonização e desenvolvimento. Desde seu início a universidade constitui-se como parte do processo histórico. Com rápidas transformações ocorridas na região, a ausência de um bom nível de escolaridade representava insegurança no trabalho e dificultava a ascensão social. (ORSO, 2011, p. 234).

Na década de 1970 os centros mais desenvolvidos da região (Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu) sentiram a necessidade de ampliar as condições e os níveis de escolaridade, evitando que os estudantes tivessem que se deslocar para outras regiões e estados para cursar a formação superior. (ORSO, 2011, p. 234).

De acordo com Orso (2011, p. 239) “Pode-se dizer que a Unioeste é a síntese e resultado do processo histórico que a antecedeu”.

[...] a localização estratégica da Unioeste em relação aos países do Mercosul, bem como, o fato de estar situada nacionalmente num local, num entroncamento de fácil deslocamento tanto em relação à capital do Estado do Paraná, como aos estados do Sul, do Centro Oeste e também do Sudoeste, indica [...] uma importante instituição dinamizadora da cultura e do desenvolvimento social e humano [...]. (ORSO, 2011, p. 239).

Conforme dados obtidos pelo portal da instituição⁵, inicialmente a Unioeste foi resultante da congregação de faculdades municipais isoladas, criadas em Cascavel (FECIVEL, 1972), em Foz do Iguaçu (FACISA, 1979), em Marechal Cândido Rondon (FACIMAR, 1980) e em Toledo (FACITOL, 1980). Em 24 de julho de 1998, por meio da Lei Estadual nº 12.235/98, foi autorizada a incorporação da FACIBEL à Unioeste e o Decreto Estadual 995/99 institui o Campus de Francisco Beltrão. A Unioeste abrange um total de 94 municípios, sendo 52 na região oeste e 42 municípios na região sudoeste do Paraná.

A missão da Unioeste, como instituição pública multicampi, é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuir com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, e comprometer-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social. Tem como visão ser referência como universidade pública na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos para o exercício da cidadania.

O foco desse trabalho está direcionado para o curso de Pedagogia, que é oferecido na Unioeste pelos campi de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. Sobre as especificidades da proposta de cada curso, Portelinha (2014, p. 112) ressalta que:

Considerando o processo de criação da Unioeste, decorrente da junção e incorporação de fundações municipais, podemos dizer que os cursos também estão marcados por questões histórico-sociais específicas. Isso justifica a presença de cursos de uma mesma área de conhecimento na instituição com propostas de formação diferenciadas.

Ainda de acordo com as informações contidas no portal da Unioeste, na página sobre a legislação que embasa o curso de Pedagogia, este foi implantado em Cascavel em 1972, em Francisco Beltrão em 1994 e em Foz do Iguaçu em 1999. Como perfil do profissional, é comum a todos os cursos que o graduado em Pedagogia una o ensino e a pesquisa, como elementos articuladores e norteadores da prática pedagógica. Como campo de atuação, este profissional pode atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. O pedagogo pode ainda lecionar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e ainda articular o trabalho pedagógico numa

⁵ <http://www.unioeste.br/reitoria>

dimensão interdisciplinar, habilitado para atuar na administração escolar, na orientação educacional, na supervisão e na coordenação pedagógica.

Quando apresentamos o contexto histórico de uma instituição, não podemos deixar de observar que, como enfatiza Luck (2004, p.09), “a escola constitui-se [...] em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.), que interagem e se influenciam [...]”. A autora enfatiza que, qualquer modificação em qualquer um dos seus elementos tem como consequência mudanças em outros elementos, de forma sucessiva, e que essa interinfluência dependerá da proximidade dos elementos. Luck (2004, p.10) ainda destaca que, “Essa interinfluência ocorre, quer tenhamos consciência dela ou não, e o entendimento de como ela funciona na escola é sobremaneira importante, a fim de que esta possa exercer equilibradamente sua função educativa”. E indica positivamente que, “Quanto maior e melhor for o entendimento das funções e condições de funcionamento das partes do sistema e de como interagem, maiores serão as probabilidades de se tirar vantagens de seus esforços e resultados”. (LUCKE, 2004, p. 10 - 11).

A compreensão sobre essa ação integrada, que precisa existir no ambiente educativo, é necessária ao pleno desenvolvimento de toda instituição de ensino, neste caso, o trabalho formativo da universidade.

De acordo com Portelinha (2015, p. 122) cada curso de Pedagogia da Unioeste tem uma proposta, que é definida pelo colegiado de cada campus, de acordo com as DCNs e regulamentações internas. As características distintas refletem sua criação em diferentes momentos, ficando isto registrado no PPP de cada curso. A última readequação neste documento se deu no atendimento à Resolução CNE/CP 02/2015.

As exigências legais oportunizam ao curso de Pedagogia sistematizar, de forma documental, as discussões, além de reposicionar os objetivos e redefinir estratégias sobre o trabalho docente, embasados nos princípios históricos da indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão. Isto posto, utilizaremos em nossa pesquisa, o Projeto Político Pedagógico de cada curso que, de acordo com Vasconcellos (2006, p.17):

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Entendemos a importância do PPP como um dos instrumentos utilizados para alcançar os objetivos formativos, por conduzir e registrar esse processo de discussão, planejamento, execução e avaliação de forma organizada, e, principalmente, porque “Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição”. (Vasconcellos, 2006, p 17).

Veiga e Resende (2011, p. 9) apontam que as diferenças farão parte da constituição do projeto político-pedagógico, por meio de seus participantes, que precisarão buscar objetivos comuns e definições claras a respeito deste compromisso coletivo, que:

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escola, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Entendemos este documento, como o retrato da possibilidade e necessidade em se constituir o espaço das discussões e reflexões acerca da concepção da educação da instituição de ensino. Um dos pontos centrais do PPP, conforme Veiga e Resende (2011, p.15), é “[...] enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola”.

As autoras caracterizam esse trabalho de elaboração coletiva como um elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica no espaço educativo. Chamam a atenção para a importância da formação continuada como promotora da necessária competência do grupo de educadores, que faz parte desta construção.

Segundo Libâneo (2008) o projeto político-pedagógico é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. Sendo assim, nos oferece a possibilidade de conhecer e compreender como cada curso define seu papel social, e, as ações necessárias para o cumprimento dos seus objetivos no processo educativo.

De acordo com Portelinha (2015, p. 117), “a constituição de um PPP expressa um conjunto de opções político-pedagógicas relativas à determinada etapa da educação [...]”. Dessa maneira, as ações pedagógicas e institucionais dentro da universidade estão respaldadas por este documento. A autora destaca que:

A elaboração desse documento exige uma tomada de posição em relação a um projeto de formação, no qual se explicitam os antagonismos das diversas concepções teórico-metodológicas resultando em um embate sobre quais pressupostos deverão fundamentar tal projeto. Isso exige uma retomada das posições individuais na tentativa de construir uma proposta coletiva, se não unitária, pelo menos coerente. (PORTELINHA, 2015, p. 117).

A reavaliação do Projeto Político-Pedagógico oportuniza a concretização do debate no colegiado de cada curso sobre os elementos que constituem a formação humana na universidade. Concepções teórico-metodológicas são discutidas na busca de uma consistente e coerente fundamentação do trabalho pedagógico. É o desafio do diálogo que tem como condutores as Leis e Resoluções, as experiências profissionais dos participantes do projeto e a luta pela não descaracterização na formação de professores.

Portanto, ao conhecer o PPP de uma instituição é revelada a sua identidade, na sua trajetória e particularidades. Ao identificar sua organização de acordo com seus objetivos, e, identificá-los nas ações do desenvolvimento do projeto é possível compreender a universidade como um todo. Na sequência temos a apresentação das principais partes que compõe o projeto político-pedagógico dos cursos.

2.1.1 Curso de Pedagogia da Unioeste – Cascavel

Foi o primeiro curso desta instituição a ser reconhecido oficialmente pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Decreto de nº 77.308/76 de 17 de março de 1976. Até 1996 esteve organizado de acordo com a legislação vigente, habilitando para o exercício do Magistério das disciplinas pedagógicas de 2º grau, Orientação Educacional e Administração Escolar. A constatação de que esta formação não atendia plenamente à formação teórica de forma integrada foi acompanhando o desenvolvimento do curso.

Em 1997 acontece então a primeira reestruturação do Curso de Pedagogia por exigência da LDB 9394/96. Em 2000 a Resolução CNE/CP 02 de fevereiro de 2002

exige a regulamentação da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura. O Colegiado retoma as discussões, principalmente pelas proposições da LDB 9394/96 quanto à formação do professor da Educação Básica que, por um lado atendia a exigência dos professores, alunos e comunidade, sendo destinada a acontecer em nível superior, mas por outro lado, não privilegiava a universidade como local desta formação, dando abertura para a criação dos Institutos Superiores de Educação.

O movimento dos educadores ratifica a universidade como *locus* de formação do professor e a identidade de todo o profissional da educação como sendo a docência, enquanto os empresários da educação e as políticas oficiais cindem a formação do pedagogo entre a docência e a organização do trabalho pedagógico. [...] o processo de reestruturação do curso de Pedagogia esteve sempre orientado pela perspectiva de não romper com os princípios defendidos pelo movimento dos educadores, pelo contrário, sempre reafirmou a formação do docente da Educação Infantil e dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da formação do pedagogo enquanto articulador do trabalho pedagógico. (PPP, Cascavel, 2016, p. 11).

Mesmo diante desta configuração o curso de Pedagogia manteve a formação do educador na perspectiva articulada para atuar tanto na docência, como nas funções de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica.

As exigências legais da Resolução 02/2015 foram acolhidas e a maior alteração foi no que se referia ao Estágio Supervisionado, sob a forma de Prática de Ensino I e adequações nos horários semanais. A orientação do Estágio Supervisionado sob a Forma de prática de Ensino I passou a ser direta e em contraturno com foco na gestão escolar.

O Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino II e III também passaram para o turno contrário do curso. Das 136h de cada uma destas disciplinas, 34 horas ficaram alocadas na grade semanal de forma concentrada aos sábados, podendo ser organizados encontros mensais para integração dos grupos de discentes e docentes orientadores e as coordenações, objetivando um espaço coletivo de troca de experiências, organização e normas referentes às atividades de estágio.

O processo de reestruturação do curso de Pedagogia orientou-se na perspectiva de manter os princípios defendidos pelo movimento dos educadores. Esta postura é defendida a partir de uma série de atividades que objetivaram a avaliação do projeto em curso, como pesquisas com egressos, Semana de Educação, avaliações por disciplina e

por série com acadêmicos e docentes, encontros por áreas temáticas e por disciplinas entre professores, seminários de Prática de Ensino. Todas as atividades contribuíram para a discussão sobre a concepção, objetivos e perfil profissional formado pelo curso de Pedagogia.

Conforme o PPP do curso a oferta é de 40 vagas no turno matutino e 40 vagas no período noturno, com uma carga-horária de 3.328 horas.

2.1.2 Curso de Pedagogia da Unioeste – Foz do Iguaçu

Na modalidade de expansão de vagas do curso de Pedagogia do Campus de Cascavel, surge a oferta do Curso de Pedagogia em Foz do Iguaçu. Em 2004 e 2005, com quatro turmas em andamento, foi elaborado e aprovado PPP próprio, sendo que até então, prevalecia o mesmo documento organizado por Cascavel.

No histórico do curso consta que, em 2004, com o apoio dos professores e da coordenação, os alunos organizam um Centro Acadêmico, como uma das possibilidades de politização do movimento estudantil. A instituição realiza diversos eventos acadêmicos gratuitos e extensivos aos professores da rede pública municipal e estadual, sendo o primeiro curso da Unioeste a promover uma Especialização Lato Sensu também gratuita. Na Jornada de Estudos Pedagógicos o curso divide vagas entre acadêmicos e professores municipais e estaduais – parceria com a APP – Sindicato e o SISMUFI (Sindicato dos Servidores Municipais de Foz do Iguaçu). Oferece horário diferenciado para as orientações, ofertando formação focalizada nas questões singulares da fronteira, na qual há um contexto linguístico e sociocultural complexo.

Destacamos do PPP a observação de que uma universidade, principalmente localizada na fronteira entre três países, deve contemplar questões singulares relacionadas à realidade local, articulada a concepção de educação e formação humana propostas pelo colegiado deste curso. Dá-se ênfase à formação de um professor pesquisador, no sentido de buscar mais conhecimentos referentes às áreas de conhecimento que são trabalhadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Apontamos no texto a referência ao perfil dos profissionais em educação a serem formados no curso:

[...] professores para a educação básica, pedagogos articuladores do trabalho pedagógico em espaços formais e não formais de educação e pesquisadores

da educação. A perspectiva para a formação de professores é a da emancipação humana, o que se dá por meio do método materialista histórico e dialético⁶. (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 6).

O PPP de Foz do Iguaçu frisa que o curso segue propondo modificações no documento para proporcionar e atender às necessidades dos acadêmicos e da comunidade, caracterizando a dinâmica de sua elaboração. São ofertadas 40 vagas no curso, no período noturno com uma carga horária de 3.348 horas.

2.1.3 Curso de Pedagogia da Unioeste – Francisco Beltrão

Em Francisco Beltrão, a partir da demanda de formação profissional de mais de quinze municípios da região Sudoeste do Paraná, e de alguns municípios do oeste do Estado de Santa Catarina, foi implantado o Curso de Pedagogia pela FACIBEL - Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão em 1994. Iniciou com duas turmas com as habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Magistério para a Pré-Escola.

Em 2004 o PPP do curso passa por reformulações na estrutura curricular e pedagógica. Novas habilitações são consideradas necessárias nas três dimensões da prática educativa: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que aprova as DCNCP, foi necessário uma reestruturação do curso, o que oportunizou uma ampla discussão entre docentes e discentes. No documento ressalta-se que,

[...] as problemáticas relativas à formação docente, ao ensino e à aprendizagem, ao currículo e ao trabalho estão presentes no cotidiano vivido por professores, alunos e gestores dos diferentes sistemas de ensino da região. Estas questões são verbalizadas nas reflexões de sala de aula no Curso de Pedagogia e nos diálogos estabelecidos com Secretarias de educação dos diferentes municípios da região Sudoeste do Paraná e de Santa Catarina. (PPP, Francisco Beltrão, 2016, p. 5).

⁶ O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos. (PIRES, 1997, p. 83 - 94).

Segundo o documento é partindo desta realidade que o colegiado do curso fez a revisão do projeto político-pedagógico para propor reformulações, a partir de perspectivas curriculares que oportunizassem a mediação com a realidade econômica, política e cultural na qual o curso estava inserido.

Atendendo a DCNFP/2015 é ampliada a carga horária das atividades complementares, reduz-se e/ou amplia-se a carga horária de alguns âmbitos formativos, torna-se semestral a oferta das disciplinas com exceção da Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado, que continua anual, e cria-se o Seminário Integrador como componente disciplinar em todos os semestres.

Conforme o PPP do curso são 44 vagas ofertadas no período matutino e 44 vagas no período noturno, com uma carga-horária de 3.464 horas.

2.2 Organização Político Pedagógica dos cursos de Pedagogia da Unioeste

É importante destacar que, fazendo parte de uma mesma instituição, que segue a legislação vigente, que possui uma missão e valores igualmente definidos, os cursos de Pedagogia da Unioeste de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão têm em seus documentos as mesmas estruturas de organização. Mesmo havendo particularidades em cada curso, os conceitos, definições, objetivos e estratégias de trabalho, são semelhantes. Isto posto, selecionamos dos documentos alguns trechos, que durante nossa análise se destacaram, e que se complementam entre os cursos, confirmando, na maior parte dos textos, a consonância no trabalho formativo. Outros fragmentos dos textos foram selecionados para indicar que, em alguns momentos, os encaminhamentos se diferenciam.

Quanto à concepção do Curso de Pedagogia, as três unidades de ensino apresentam a concepção sobre a formação do homem como sujeito histórico, que se constitui na coletividade e no contexto social do qual faz parte.

O colegiado do curso de Pedagogia de Cascavel, devido à constatação de várias tendências teórico-metodológicas existentes entre os professores, precisou redefinir a “exclusividade do materialismo histórico como referencial do curso, a partir da definição da concepção de pedagogo⁷.” (PPP, Cascavel, 2016, p. 13). Foi registrada no

⁷ [...] o processo de reestruturação do curso de Pedagogia [...] sempre reafirmou a formação do docente da Educação Infantil e dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da formação do pedagogo enquanto articulador do trabalho pedagógico. (PPP, Cascavel, 2016, p. 11).

documento a preocupação para que essa definição não se tornasse um único caminho, uma vez que poderia impedir a liberdade teórica e metodológica dos professores. Porém, foi evidenciada também, a necessidade da coerência dos profissionais ao evitar o uso de várias abordagens teóricas ao mesmo tempo.

Foz do Iguaçu quanto à concepção do curso, ressalta que não é possível separar concepção de execução e “pressupõe um estudo das ciências dos meios para conduzir o ser humano a um conhecimento específico e, naturalmente, a ciência da organização para a viabilização desse objetivo geral.” (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 8). Portanto,

Não há como separar concepção e execução no processo educativo, assim, o profissional que articula o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o docente, não pode furtar-se de dominá-lo, pois a práxis⁸ educacional não permite ensaios experimentais, como se dá no campo de outras ciências. A pedagogia é uma ciência da prática social. (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 15).

Francisco Beltrão concebe a formação do professor como ativa, “socialmente situada, em contato com variantes culturais e sociais produzidas na dinâmica social”. (PPP, Francisco Beltrão, 2016, p. 7). Ao estar comprometida com o intervir na realidade, a formação docente deve ter como sustentação o ensino, a pesquisa e a extensão, para trabalhar com as várias dimensões teórico-metodológicas presentes nas concepções de mundo. Assim sendo, opta-se pela “formação do professor como finalidade primeira, porque compreende a educação escolar como atividade que possui seu *locus* de existência básica, no processo de ensino e aprendizagem, assentado na docência”. (PPP, Francisco Beltrão, 2016, p. 7).

Definimos docência como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem do profissional em educação e do trabalho que irá exercer, seja em sala de aula, ou em outros ambientes formativos. Nas palavras de Cardoso e Farias;

[...] a docência é constituída de múltiplas abordagens, conjunturas e perspectivas. [...] ato intencional, subjetivo e complexo.[...] uma atividade abrangente, dada suas possibilidades de atuação e sua condição relacional. [...] características como da complexidade, da reflexividade, da subjetividade [...] capaz de promover transformação social. [...] requer formação específica, pautada numa racionalidade prático-reflexiva e crítico-emancipatória, e que reclama desenvolvimento profissional contínuo, como parte da profissionalização docente. (2020, p. 395 - 415).

⁸ O sentido da práxis educativa popular está na intrínseca relação entre teoria e prática da educação, que se realiza por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos. É por meio do diálogo que as visões de mundo se manifestam e podem ser questionadas, desmitificadas, podendo, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. (COUTINHO, 2012, p. 4).

Entendemos que a docência, aqui mencionada, não se restringe ao espaço da sala de aula dos diferentes níveis de ensino, mas é ampliada a uma concepção de relação social. Então, o egresso do curso de Pedagogia precisará compreender o desenvolvimento humano de forma abrangente, para atuar na concepção e na execução de diferentes projetos educativos em diversos espaços sociais.

Podemos observar que a concepção, as finalidades e os objetivos estão alinhados para o desenvolvimento do curso. Destacamos parte do registro das finalidades dos cursos, no quadro a seguir:

Quadro 2 - Finalidade dos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE

CASCABEL	FOZ DO IGUAÇU	FRANCISCO BELTRÃO
[...] visa formar profissionais com condições de atuar nas diferentes funções da organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, tendo como premissa, em quaisquer das áreas do conhecimento do processo de ensino-aprendizagem , o elo de articulação entre as diferentes atuações na prática escolar. [...] (PPP, 2016, p. 15).	[...] tem como finalidade a formação plena e integral de profissionais da educação , para atuar no sistema educacional brasileiro, no ensino fundamental e médio. (PPP, 2016, p. 8).	[...] formação do professor como finalidade primeira, porque compreende a educação escolar como atividade que possui seu <i>lôcus</i> de existência básica, no processo de ensino e de aprendizagem, assentado na docência . (PPP, 2016, p. 7).

Fonte: PPPs cursos de Pedagogia de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão. - Sistematização e grifo: A autora.

Podemos afirmar que, as finalidades dos cursos colocam a docência como base fundamental de todo o trabalho formativo. O conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem do ser humano em desenvolvimento se coloca como pressuposto para a realização de todas as formas de atuação profissional do licenciado em Pedagogia.

Enquanto os cursos de Cascavel e de Francisco Beltrão indicam de forma inicial e direta, o processo de ensino e de aprendizagem na docência, como conhecimento indispensável para a formação do profissional da educação, o Campus de Foz do Iguaçu apresenta no decorrer do texto que “a docência figura como base do processo formativo do Curso de Pedagogia” (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 15).

Foz do Iguaçu apresentou a fundamentação teórica bastante detalhada neste item, passando pela pedagogia histórico-crítica, pedagogia dialógica, trazendo os pensadores que fundamentam teórica e filosoficamente as opções de trabalho formativo, o materialismo histórico-dialético, o significado da profissão, a formação plena e as

questões do estado capitalista, a emancipação humana, a práxis, a ação e a reflexão, o estágio e sua importância na formação do estudante.

Sobre os objetivos dos cursos elencamos alguns trechos dos PPPs que indicam concordância no foco do trabalho formativo, nestes campi que oferecem o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia do campus de Cascavel tem como objetivos, trabalhar:

[...] uma fundamentação teórico-metodológica com base predominante nos pressupostos do materialismo histórico [...] formação teórico-prática do professor para a Educação Infantil e para os Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental [...] trabalho de reflexão e ação sobre o espaço organizacional da escola [...] a integração entre os estágios supervisionados sob a forma de Prática de Ensino e o trabalho de Conclusão de Curso [...] buscando articular os eixos do ensino, pesquisa e extensão. (PPP, Cascavel, 2016, p.17).

Os objetivos do Curso de Pedagogia do Campus de Foz do Iguaçu registrados no PPP apontam que:

A formação plena do ser humano busca os conteúdos na essência da história da humanidade, compreendendo as convenções pré-estabelecidas, construídas historicamente na dialética das lutas de classes, associando-se aos fundamentos da própria metodologia a ser aplicada para atender às necessidades naturais, históricas e sociais. São esses os objetivos a serem perseguidos pelo Curso de Pedagogia. Para atingir tais objetivos, é necessário o conhecimento da história, dos fundamentos, da nossa organização política, da forma de organização do Estado, das formas de governos e as leis que regem os destinos do povo brasileiro. (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 8-16).

A importância do estudo sobre o conhecimento das diferentes áreas que fazem parte da vida em sociedade e de como são constituídas no decorrer da história da humanidade, fazem parte das estratégias para se alcançar os objetivos deste curso, que é a formação plena. Para isso, “[...] a estrutura do curso, bem como a efetivação teórico-prática, acompanha a formação omnilateral⁹ que culmina com [...] uma formação voltada para a emancipação humana. [...]” Há a intenção de romper com a visão fragmentada da educação e do papel do pedagogo, por meio de estágios que proporcionem a experiência com atividades que o coloquem como articulador do trabalho pedagógico na escola. (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p.08-16).

⁹ Concepção de educação ou formação humana, que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. (<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>).

Para atingir tais objetivos, a docência se configura como base da formação do educador, pois:

[...] considera o centro da investigação e da prática didática e pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem, apoiados no conhecimento teórico e prático, oferecido pelas disciplinas que compõe o currículo do Curso de Pedagogia de forma interdisciplinar. [...] a fim de que a pesquisa, o ensino e extensão se articulem com as atividades teóricas e práticas do curso, principalmente no que diz respeito às práticas de ensino sob forma de estágio supervisionado. (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 8-16).

O Campus de Francisco Beltrão apresenta como objetivos da formação acadêmica em Pedagogia, formar um profissional que:

compreenda a educação como uma prática social e a educação escolar como um saber elaborado [...] por uma cultura historicamente situada [...] Conceba a educação pública como um direito universal [...] compreenda as contradições históricas na perspectiva de apontar elementos para a superação das desigualdades [...] Reflita sobre a multiplicidade de práticas pedagógicas gestadas no interior das escolas [...] Discuta situações do cotidiano escolar, com fundamentação teórico-metodológica, [...] buscando a construção de sua identidade profissional e de sua autonomia docente; [...] Elabore projetos pedagógicos [...] com uma postura de pesquisador [...] Domine os conhecimentos básicos das diferentes áreas de conhecimento [...]. (PPP, Francisco Beltrão, 2016, p. 7).

A respeito da metodologia a ser utilizada pelo corpo docente, Cascavel informa que cada professor é responsável para definir a metodologia mais apropriada, respeitando a ementa e os objetivos do Plano de Ensino do curso.

No curso de Foz do Iguaçu “Optou-se pela educação plena, multidimensional, refletindo-se na indissociabilidade entre teoria e prática, o que se evidencia como práxis pedagógica.” (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 17). É feita referência à escolha da concepção teórica demarcando que:

O materialismo histórico-dialético é a concepção teórica que responde às exigências de uma formação humana plena e integral. [...] Pela concepção materialista da história, a teoria não é outra coisa, senão a realidade sistematizada; ou seja, é a racionalização da realidade empírica posta em estrutura lógica ao alcance da razão humana. Portanto, o profissional de Pedagogia deve ter uma formação capaz de sistematizar a realidade transformando-a em teorias para a intervenção humana. Assim, na concepção materialista histórica, a preparação dos sujeitos para a ação é a metodologia da escolha das ciências necessárias a tal finalidade. (PPP, Foz do Iguaçu 2016, p. 17).

A metodologia pretendida busca preparar o profissional para ser capaz de elaborar formas de intervenção na realidade, pelo estudo das ciências e pelo conhecimento da história da sociedade e de sua cultura. Concordamos com Giaretton e Szymanski, quando conceituam a práxis pedagógica como:

[...] a prática em constante movimento, onde as atividades que a permeiam, permitem que o professor possa, não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem teoricamente fundamentado, mas que contribua para a análise desta mesma teoria, trazendo da prática elementos que contribuam para o desenvolvimento e avanço da teoria. [...] o êxito deste processo, requer que toda a práxis pedagógica seja organizada e direcionada de tal forma, que possibilite uma efetiva apropriação das objetivações humanas, sistematizadas por meio dos conteúdos científicos. (2013, p. 3).

Entendemos que tanto o professor formador, da universidade, como o estudante e futuro professor, compreendem que a organização do trabalho na universidade e nos locais de estágio, pressupõe uma fundamentação teórica consistente, para que as finalidades e os objetivos estejam alinhados com a metodologia do trabalho formativo e sejam o suporte para o desenvolvimento das tarefas a serem realizadas durante o curso.

No PPP do Curso de Pedagogia do Campus de Francisco Beltrão consta como componente da metodologia, um desenvolvimento no qual “haja articulação das disciplinas de mesma área, assim como haja articulação entre as diferentes disciplinas do curso. [...] superando a dicotomia entre o ensino e pesquisa, [...]”. (PPP, Francisco Beltrão, 2016, p. 8).

Pretende-se então uma ação pedagógica interdisciplinar, com um currículo participativo, por meio da valorização das experiências dos alunos. Para tanto, a organização das disciplinas, eixos formativos¹⁰ e dos seminários integradores é semestral. Os Eixos Formativos no curso de Pedagogia de Francisco Beltrão estão assim definidos: 1º ano: Educação e Sociedade; 2º ano: Educação e Escola; 3º e 4º ano: Escola, Conhecimento e Ensino.

No que diz respeito às formas de avaliação do processo ensino e aprendizagem, nos três cursos, o professor apresenta no Plano de Ensino a proposta de trabalho pedagógico, na qual estará descrita a forma de avaliação, que será aprovada pelo colegiado do curso.

¹⁰ São articulações epistemológicas e pedagógicas que alcançam uma distribuição curricular particular, definidos como campos de formação de abrangência curricular, que se caracterizam por amplitudes teóricas e metodológicas alcançadas por mais de um componente curricular (disciplinas). É a relação entre o ensino de cada disciplina e a formação consolidada por todas elas em cada ano ou em todo o curso. (PPP, Francisco Beltrão, 2016, p. 9).

O colegiado do curso de Pedagogia de Cascavel “[...] considera a avaliação como elemento construtivo para melhorias da proposta de formação do profissional da educação.” (PPP, Cascavel, 2016, p. 18). Fazem parte da avaliação, a apropriação pelos estudantes dos conteúdos trabalhados e também a auto avaliação, tanto do docente como do discente, “[...] como forma de auxílio à reorganização do trabalho pedagógico do processo formativo [...]” (PPP, Cascavel, 2016, p. 18).

No documento de Foz do Iguaçu, a avaliação:

[...] é indissociável do planejamento de ensino e aprendizagem [...] deve ser exercitada de forma permanente [...] reflete a qualidade do trabalho pedagógico [...] uma contínua possibilidade de reorganização do trabalho. [...] tanto o professor quanto o aluno são avaliados, ponderando que as responsabilidades de um e de outro são distintas. (PPP, Foz do Iguaçu, 2016, p. 17 - 18).

No PPP de Francisco Beltrão encontra-se a afirmação sobre a importância dos critérios da avaliação e a fundamentação da prática docente, apontando que:

A avaliação diagnóstica exige clareza de critérios. [...] esses critérios não podem estar desvinculados de questões elementares para a formação do professor, são eles: compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da prática docente e da organização escolar. (PPP, Francisco Beltrão, 2016, p. 11).

Nos três cursos, o projeto político-pedagógico também é avaliado. Conforme o PPP, o Núcleo Docente Estruturante é a instância responsável pela avaliação do curso. Para isso, organiza critérios e instrumentos de avaliação juntamente com o colegiado.

Neste processo são considerados os critérios estabelecidos pelo Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Tais critérios consideram o compromisso com a proposta pedagógica, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em consonância com a garantia de formação, de acordo com o perfil profissional do egresso do curso. Isto posto:

Ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) compete acompanhar, consolidar e atualizar, permanentemente, o projeto político-pedagógico do curso. [...] são elementos do acompanhamento do NDE: núcleos de fundamentação, matrizes curriculares, ementários, planos de ensino, metodologias, estratégias pedagógicas, avaliação ensino-aprendizagem e avaliação do curso [...] (SINAES) [...] formado pelo tripé: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE). (PPP, Cascavel, 2016, p. 19)

O NDE busca consolidar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de forma abrangente. Para isso, acompanha os diversos elementos que constituem a formação universitária e se utiliza da avaliação geral para chegar ao resultado esperado, o melhor desempenho e desenvolvimento dos acadêmicos.

2.3 Considerações sobre os Projetos Político Pedagógicos dos cursos analisados

Destacamos, mais uma vez, a importância deste documento, nos apoiando na fala de Severino (1998) de que somente por meio de mediações práticas desenvolvidas em um projeto educacional, que esteja vinculado a um projeto histórico e social, é que a educação pode se realizar, sendo a escola o lugar, por excelência, deste projeto.

Entendemos que o PPP faz parte de um projeto de educação, que está relacionado a um amplo contexto social e histórico e que se materializa nos diferentes ambientes formativos. As instituições de formação educacional são, por conseguinte, o espaço de construção deste documento norteador, que permite a discussão e o planejamento geral sobre a prática pedagógica.

Acreditamos então que, mesmo fazendo parte de uma mesma instituição, oferecendo o mesmo curso de formação universitária, com mesma regulamentação e estrutura, as particularidades de cada local e as singularidades das pessoas que fazem parte do ambiente educativo, constituem o PPP como um documento único.

Identificamos como o maior desafio que se apresenta no cumprimento desta exigência legal de organização, a mediação da tensão entre as leis, diretrizes, e as diferenças existentes nas concepções educacionais, sociais, culturais e políticas de cada participante do processo educativo. Pois todas as instâncias da comunidade escolar precisam ser representadas e ouvidas, com o mesmo objetivo de alinhar as ações na relação entre a formação universitária e a sociedade, principalmente com as escolas de educação básica.

Entendemos que a escola e a universidade estão interligadas de muitas formas, mesmo sendo realidades diferentes. A universidade estuda sobre o universo escolar e este se utiliza dos conhecimentos científicos produzidos pela universidade. São movimentos diferentes em tempos diferentes, com o mesmo objeto de estudo, a

aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Cada qual com suas especificidades fazem parte de um mesmo contexto, a educação.

Em vista disto, o estudo sobre a relação da universidade com as escolas propõe um campo de discussões enriquecedoras, inclusive sobre a autonomia necessária na elaboração e no desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Veiga e Resende (2011) destacam que os sistemas de ensino precisam ultrapassar alguns entraves, que ainda se encontram no cotidiano das escolas, como a rotatividade do corpo docente, a falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores, a fragilidade dos conceitos teóricos e a implantação apressada de novas políticas educacionais.

Entendemos que no ensino superior, em certa medida, não é diferente. Por isso, a discussão sobre essa relação universidade/escola também na elaboração e revisão do PPP se faz necessária, como ferramenta de mudança nas questões que por algumas razões, impedem que os objetivos traçados sejam alcançados.

O PPP de cada curso de Pedagogia obedeceu às diretrizes e contemplou todas as informações necessárias com clareza, na maioria dos itens, refletindo as discussões realizadas para esta organização. Foi possível observar que os pressupostos teórico-metodológicos estão alinhados entre os três cursos. O curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu surgiu como expansão de vagas do curso de Pedagogia de Cascavel e somente depois de efetivar as quatro turmas correspondentes ao curso completo; passou a elaborar seu próprio projeto político-pedagógico. Porém, a maneira de apresentar as informações manteve características muito semelhantes.

Durante a leitura do Regulamento de elaboração e alteração do Projeto Político-Pedagógico, por meio da Resolução nº102/2016 – CEPE foi possível identificar que entre os itens que compõe o documento é solicitada a descrição das concepções que fundamentam e caracterizam o curso.

Observamos então que, os cursos de Cascavel e Foz do Iguaçu descrevem o processo de discussão e apresentam a opção teórico-metodológica, com uma explanação bastante detalhada da perspectiva pela qual se concebe o pedagogo a ser formado. É possível perceber, que o compromisso político-social voltado para as classes populares tem um lugar de destaque na proposição do trabalho formativo destes cursos. Francisco Beltrão relata, de forma mais objetiva e sintética, a concepção que fundamenta o curso, também pautando-se no materialismo histórico dialético, destacando a formação política como necessária para a compreensão e intervenção na sociedade.

Observamos que a forma mais minuciosa de fazer o relato sobre as concepções do curso, fundamentadas teoricamente para este documento, por Cascavel e Foz do Iguaçu, fez com que o entendimento do processo de construção, mudanças e definição de objetivos a serem alcançados, fosse mais amplamente compreendido. Já o inverso ocorre no item que expõe a metodologia a ser utilizada pelos cursos.

A descrição sobre a metodologia a ser utilizada no desenvolvimento do trabalho, de cada disciplina, pelos cursos de Cascavel e Foz é bastante sucinta. Cascavel indica que ficará sob a responsabilidade de cada docente, respeitando a ementa e os objetivos do plano de ensino, e Foz do Iguaçu, a partir do materialismo histórico-dialético, cita a metodologia da escolha das ciências necessárias a tal finalidade. De outro modo, Francisco Beltrão apresenta a proposta de construção de um currículo participativo por meio da organização semestral das disciplinas, eixos formativos e Seminários Integradores, descrevendo com detalhes cada um destes componentes, chamando a atenção para a fundamentação teórica desta proposta.

Nossas conclusões sobre o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia da Unioeste encontram concordância com Libâneo (2008, p. 152 - 153), em que “as situações de ensino não se repetem, as escolas não são iguais. Por isso é que se diz que as organizações são sempre construídas e reconstruídas socialmente”. Sendo este um aspecto altamente positivo para a validação da construção deste documento, que representa o movimento dialético dentro do espaço educativo, neste caso, a universidade.

No próximo capítulo veremos como está organizado o estágio supervisionado e prática de ensino para a atuação do pedagogo como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, pretendemos refletir sobre a estrutura e desenvolvimento desta disciplina que proporciona a vivência da ação docente, para esta modalidade de ensino, pelos acadêmicos do curso de Pedagogia.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA DE ENSINO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIOESTE

No meio educacional, quando se fala em estágio supervisionado e prática de ensino no curso de Pedagogia, logo a discussão se remete aos projetos de inserção nos diferentes campos de estágio, no trabalho do pedagogo na gestão pedagógica e principalmente na docência em sala de aula.

Quando o assunto é a realização do estágio algumas palavras descrevem, de forma básica, o processo a ser desenvolvido pelos estudantes. Como por exemplo: observação, entrevista, leitura, discussão, análise, planejamento, orientação, intervenção e avaliação. Porém, a eficiência da organização das etapas necessárias ao estágio, dependerá da compreensão do estudante estagiário sobre a intenção da sua intervenção e do significado para o professor regente da turma e para as crianças. Por isso, a importância dos momentos de discussão com o professor orientador do estágio supervisionado. Severino (2007, p. 127). nos adverte que:

[...] o processo de ensino/aprendizagem não é um processo osmótico ou telepático. A relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é uma relação pedagógica, ou seja, não haverá ensino nem aprendizagem se não ocorrer entre docente e discente uma relação de intencionalidade, mediada por uma significação, pelo sentido.

Concordamos com o autor que, não se ensina e não se aprende apenas por compartilhar de atividades ou do mesmo ambiente, é necessária uma relação na qual haja sentido e significado para que a aprendizagem ocorra. São muitos os elementos que fazem parte da formação para a atividade profissional do professor, e, toda a preparação teórico-metodológica para a prática do estágio em si, é relevante e necessária. Por isso, todas as etapas anteriores ao estágio, por meio das disciplinas trabalhadas no curso, colaboram para a compreensão sobre a intencionalidade da ação educativa.

Sobre o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino nos cursos de Pedagogia da Unioeste buscamos compreender como estão organizadas as propostas de cada curso, quanto à realização dos estágios. Lembrando que direcionamos nossa análise para o estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para que a realização do estágio supervisionado se efetive, há documentos que regulamentam e norteiam as ações básicas necessárias. Portanto, trazemos para análise o

Regulamento das Diretrizes gerais, de 10 de setembro de 2020, para os estágios supervisionados dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

3.1 Diretrizes do Estágio Supervisionado e Prática de Ensino

De acordo com a Resolução nº 091/2020 – CEPE, capítulo I, Art. 3º, a oferta de estágio supervisionado deve fazer parte das Diretrizes Curriculares ou ser previsto no PPP do curso. Consta no Art. 2º que o Estágio Supervisionado é um componente curricular que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, de forma coerente com a unidade teoria-prática do curso. Sobre sua constituição, define-se que:

Art.4º - Os estágios supervisionados caracterizam-se como um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem social, profissional e cultural sob a forma de ações instituídas segundo a especificidade do curso, devidamente orientadas, acompanhadas e supervisionadas. (Resolução nº 091/2020 – CEPE, p. 3).

Entendemos que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia contempla uma diversidade de atividades que abrangem o ensino e a aprendizagem, a possibilidade de atuação profissional em diferentes níveis de ensino e também em projetos educativos de outros espaços sociais, além da escola. Por isso, a docência, no seu sentido mais amplo, constitui a base de desenvolvimento teórico-prático das formas de inserção e interação do pedagogo no campo de trabalho.

Conforme o PPP dos cursos de Pedagogia da Unioeste o estágio supervisionado e a prática de ensino se iniciam a partir do segundo ano de estudos, com uma organização que permite ao estudante a experiência com o trabalho pedagógico e administrativo, assim como com a docência. As ações são registradas periodicamente em diferentes documentos, com aprofundamento teórico-prático crescente, desde o início do estágio até chegar ao trabalho final, no último ano do curso. Sendo assim, podemos dizer que, o estágio supervisionado tem em si a especificidade de significar análise e síntese do curso.

Na Unioeste fazem parte deste trabalho formativo, de forma direta, os discentes, o coordenador de estágio escolhido pelo colegiado, preferencialmente com experiência de supervisão de estágio, o orientador do estágio, com formação condizente com a área de estágio, que precisa ser docente da instituição, o supervisor de estágio responsável pelo acompanhamento no campo de estágio, que deve possuir formação ou experiência

na área de conhecimento do estágio indicado pela unidade concedente, e, o docente da disciplina de estágio que responderá pelas atividades inerentes à disciplina.

Nos chama a atenção o requisito “formação ou experiência” na área. Sabemos que profissionais da área da educação podem dedicar-se ao estudo específico da formação no estágio supervisionado, e realizar um trabalho de qualidade com aprofundamento teórico e discussão sobre as práticas pedagógicas institucionalizadas. Porém, não está claro que tipo de experiência é necessária para coordenar e orientar as etapas do estágio. Questionamos-nos se esta experiência teria relação direta com o conhecimento teórico e prático necessário, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O professor orientador precisa realizar as tarefas necessárias ao cumprimento dos objetivos do estágio, principalmente o de analisar as realidades dos campos de estágio com os estudantes e conduzir os encaminhamentos pedagógicos específicos, isso representa uma grande responsabilidade e um desafio constante.

Observamos que a organização estrutural do estágio respalda o desenvolvimento das atividades durante os três anos em que é realizado, garantindo que todos os aspectos formais sejam cumpridos, acompanhados e verificados de forma sistemática. Isto nos faz refletir sobre a importância do trabalho interligado e coletivo na universidade. Pois, os profissionais, sendo eles professores, coordenadores ou secretários, que atuam em turnos contrários principalmente, precisam exercitar continuamente a unidade, a comunicação clara, a observação atenta das leis e normas vigentes, e principalmente a clareza dos objetivos da disciplina de estágio supervisionado a serem alcançados no decorrer do curso.

Sobre a classificação dos estágios, no Art. 5º e 6º do cap. I, da Resolução nº 091/2020 – CEPE estão descritos em obrigatórios e não obrigatórios. O primeiro está constituído como disciplina, com carga horária prevista no PPP, obedecendo as DCNs, atendendo ao Regulamento de Estágio do Curso e sendo requisito para aprovação. O estágio não obrigatório está caracterizado como atividade acadêmica complementar de livre escolha do estudante, podendo ser desenvolvido em qualquer período do curso respeitando o itinerário formativo do estudante.

O parágrafo único desta Resolução traz a informação de que “estágio supervisionado não pode ser confundido com iniciação científica, primeiro emprego, atividade comunitária ou trabalho profissional”. Durante minha trajetória profissional

atuando na coordenação pedagógica, pode constatar que, estudantes/estagiários que participam de testes seletivos ou prestam serviços remunerados na área da educação, muitas vezes, atuam de maneira informal na regência de classe, mesmo antes de concluírem o curso. Esta é uma realidade que desvaloriza a formação profissional, pois não pressupõe a conclusão do curso em todas as suas etapas formativas, colaborando assim para a baixa qualidade da formação na educação básica.

Ainda na Resolução, no cap. II Art.7, encontramos os objetivos do estágio supervisionado, que se referem à possibilidade de formação em diferentes ambientes. O local de realização das práticas poderá ser institucional, empresarial ou comunitário, propiciando a interação com a realidade, articulando ensino, pesquisa e extensão. O estágio pretende desenvolver a concepção multidisciplinar e de indissociabilidade entre teoria e prática, garantindo o conhecimento de novas tecnologias, metodologias e organizações de trabalho. Além disso, visa também o desenvolvimento do comportamento ético e profissional, possibilitando a avaliação contínua do curso e a integração da Unioeste com a sociedade. Estes objetivos estão estruturados na possibilidade de formação em ambientes diversos.

Concordamos que, nas especificidades de cada instituição, empresa ou comunidade, estarão as possibilidades de estudo, análise, proposição, atuação e avaliação dos objetivos formativos do curso de Pedagogia. Por isso, destacamos novamente a importância do trabalho do professor orientador do estágio supervisionado, que oportunizará de forma concreta, por meio dos projetos elaborados e aplicados, a experiência interdisciplinar, a caracterização dos diferentes espaços de inserção pedagógica e a apropriação da ética profissional.

Na Seção III da resolução, no Art.21, que trata especificamente da orientação do estágio, está registrado que esta “deve ser entendida como assessoria, apoio, acompanhamento e avaliação, dada ao aluno no decorrer de sua atividade, sob a responsabilidade da Unioeste”. A orientação, nas suas diferentes modalidades é realizada a partir de planos de atividades, definidos pelo Regulamento de Estágio, elaborado pelos estagiários em conjunto com o orientador e o supervisor e também por meio dos planos de ensino específicos de disciplinas do curso.

A avaliação do estágio, de acordo com o Regulamento próprio, se dará de forma sistemática e contínua, podendo ser por meio de banca de profissionais da área que considerará a realização das atividades e objetivos do Plano de Ensino.

3.2 O Regulamento do Estágio Supervisionado sob a Forma de Prática de Ensino nos cursos de Pedagogia da Unioeste

A partir da Resolução nº091/2020 foi elaborado o regulamento do estágio supervisionado de cada curso, dos quais trazemos algumas considerações. Inicialmente sobre a carga horária:

Tabela 1 - Carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado

CASCADEL	FOZ DO IGUAÇU	FRANCISCO BELTRÃO
I – 2º ano – 136h	II – 2º ano – 136h	I – 2º ano - 272h
II – 3º ano – 136h	III – 3º ano - 248h	II – 3º ano - 272h
III – 4º ano – 136h	IV – 4º ano – 248h	III – 4º ano - 272h
408h	632h	816h
102h Atividade prática supervisionada, sendo que 50% da carga horária mínima é desenvolvida diretamente na escola/campo de estágio.	102h de cada disciplina são em contraturno, pois o Ensino Fundamental e a Educação Infantil são majoritariamente alocados no período diurno.	São 136h teóricas e 136h no campo de estágio. No 4º ano o estágio acontece em contraturno.

Fonte: PPP dos cursos - Sistematização: A autora.

Segundo as DCNFP/2015, capítulo V, que trata da estrutura e currículo da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, no Art.13, os cursos terão no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular ao longo do processo formativo, 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, contemplando outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

Há uma diferença significativa na carga horária destinada ao estágio supervisionado entre os três cursos analisados. Cascavel atende às Diretrizes em 408h, divididas igualmente nos três anos, Foz do Iguaçu faz 632h, concentrando mais horas no 3º e 4º ano do curso e Francisco Beltrão¹¹ 816h, distribuídas igualmente nos três anos de

¹¹ Conforme Resolução CNE/CES 02/2015, o Estágio Supervisionado deve ter no mínimo 400 horas. As disciplinas de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado (I, II, III) são compostas de cargas-horárias teóricas e práticas. Das 272 horas de cada disciplina, 136 horas são teóricas, destinadas a estudos, planejamentos, orientações e seminários e 136 horas realizadas no campo de estágio, conforme ementa de cada disciplina. (PPP, Francisco Beltrão 2016, p.13)

estágio. Reunimos então, as alterações na matriz curricular dos cursos, a partir das DCNFP/2015, em tabelas, para melhor visualização e análise.

Tabela 2 - Alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Cascavel

DISCIPLINA	DE	PARA
Estágio Supervisionado sob forma de prática de ensino I	68h	136h
Teoria e Prática do Ensino da História- Geografia	68h	102h
Teoria e Prática do Ensino da Educação Matemática	68h	102h

Fonte: PPP do curso - Sistematização: A autora.

A alteração na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Cascavel foi feita referente à disciplina de Estágio I, a qual teve dobrada sua carga horária de 68h para 136h, e nas disciplinas de Teoria e Prática do Ensino de História- Geografia e Educação Matemática tiveram acrescentadas 34h sobre a carga horária anterior, ficando com 102h.

Tabela 3 - Alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu

DISCIPLINA	DE	PARA
Organização do trabalho Pedagógico II 2º ano p/ OTP III 3ºano/2ºsem	102h	68h
Didática II 2º ano 1º semestre	102h	68h
Prática de Ensino II sob a forma de estágio Supervisionada 3º ano	170h	248h
Organização do Trabalho Pedagógico III 3º ano p/4ºano 1º sem	102h	68h
Política Educacional II 4º ano p/2ºsem	102h	68h
Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II 4º ano	136h	68h
Prática de Ensino III sob a forma de estágio Supervisionada 4º ano	170h	248h
Trabalho de Conclusão de Curso 4º ano	68h	136h
Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental I 3º ano mudou para: Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais 3º ano 2º sem Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento 4º ano 1º sem	102h	68h 68h
Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental II 4º ano Mudou para: Fundamentos Teóricos Metodológicos da História e Geografia 1º ano/ 2º sem Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática 3º ano/ 1º sem Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa 3º ano/ 2º sem	204h	68h 68h 68h

Fonte: PPP do curso - Sistematização: A autora.

As alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Foz do Iguaçu foram as seguintes: a disciplina de Organização do trabalho Pedagógico II mudou do 2º ano para o 3º ano e OTP III mudou para o 4º ano. Didática II mudou do 2º ano para o 1º

semestre. Política Educacional II que era trabalhada no 4º ano mudou para o 1º ano. Estas disciplinas tiveram a carga horária semestral redefinida de 102h para 68h.

A disciplina de Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Infantil II 4º ano, ficou com 50% da carga horária anterior, ficando com 68h e o Trabalho de Conclusão de Curso 4º ano aumentou em 50% a carga horária, ficando com 136h.

Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental I 3º ano teve alteração na carga horária de 102h, sendo reorganizada em duas disciplinas de 68h cada, sendo Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais 3º ano 2º semestre e Fundamentos Teóricos Metodológicos de Arte e Movimento 4º ano 1º semestre.

Teoria e prática do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental II 4º ano que tinha 204h foi desmembrada em três disciplinas de 68h: Fundamentos Teóricos Metodológicos da História e Geografia 1º ano 2º semestre, Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática 3º ano 1º semestre e Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa 3º ano 2º semestre.

As disciplinas de Prática de Ensino II e III sob a forma de estágio Supervisionado, 3º ano e 4º ano, tiveram a carga horária aumentada de 170h para 248h.

Tabela 4 - Alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão

DISCIPLINA	DE	PARA
História da Educação I	102h	68h
Filosofia da Educação II	102h	68h
Sociologia da Educação II	102h	68h
Prática de Ensino e Pesquisa I (Estágio Supervisionado I) Muda para Introdução à Pedagogia	136h	68h
Prática de Ensino e Pesquisa II (Estágio Supervisionado II) Prática de ensino e pesquisa sob a forma de estágio supervisionado I	136h	272h
Prática de Ensino e Pesquisa III (Estágio Supervisionado II)	226h	272h
Prática de Ensino e Pesquisa VI (Estágio Supervisionado III)	226h	272h
Didática I	102h	68h
Didática I		68h
Didática II		
Política Educacional para Políticas Educacionais I	102h	68h
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	102h	
Educação e infância		68h
Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil		68h
OTPGE I para Políticas Educacionais II	136h	68h
OTPGE II para Gestão Escolar	102h	68h
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais para Ciências Naturais e suas metodologias	102h	68h
Currículo Escolar	102h	68h
Literatura Infantil para Língua Portuguesa e suas metodologias	68h	68h

Novas disciplinas:		
Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		68h
Seminário Integrador I		34h
Seminário Integrador II		34h
Seminário Integrador III		34h
Seminário Integrador VI		34h

Fonte: PPP do curso - Sistematização: A autora.

As alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão foram as seguintes, as disciplinas de História da Educação I, Filosofia da Educação II, Sociologia da Educação II, Política Educacional e Currículo Escolar tiveram a carga horária alterada de 102h para 68h.

Algumas disciplinas tiveram a carga horária subdividida, como: Didática I, que tinha 102h e foi reorganizada para Didática I e II com 68h cada, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil que tinha 102h foi alterada para Educação e infância e Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil com 68h cada.

Outras disciplinas tiveram seu título e carga horária alterados, como: Prática de Ensino e Pesquisa I (Estágio Supervisionado I) foi alterada para Introdução à Pedagogia, de 136h para 68h, OTPGE I com 136h mudou para Políticas Educacionais II com 68h, OTPGE II de 102h mudou para Gestão Escolar com 68h, Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais com 102h foi alterada para Ciências Naturais e suas metodologias com 68h.

A disciplina de Literatura Infantil tem o título da disciplina modificado para Língua Portuguesa e suas metodologias, sem alteração na carga horária.

As disciplinas de Estágio tiveram alterações no título e na carga horária, como: Prática de Ensino e Pesquisa II (Estágio Supervisionado II) que mudou para Prática de ensino e pesquisa sob a forma de estágio supervisionado I, de 136h para 272h, Prática de Ensino e Pesquisa III mudou para Estágio Supervisionado II e Prática de Ensino e Pesquisa VI mudou para Estágio Supervisionado III, ambas mudam de 226h para 272h.

Entre as novas disciplinas estão: Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com 68h e Seminário Integrador I, II, III, IV com 34h cada. Esta última disciplina propõe a integração de conhecimentos trabalhados no conjunto das disciplinas com base nos Eixos Formativos que são 1º ano: Educação e Sociedade, 2º ano: Educação e Escola, 3º e 4º ano: Escola, Conhecimento e Ensino.

Sintetizamos na tabela a seguir, as informações sobre as alterações feitas na carga horária dos cursos para melhor visualização das mudanças, indicando a carga

horária total do curso, as horas destinadas à disciplina de estágio Supervisionado e as horas para o trabalho formativo com as outras disciplinas da matriz curricular:

Tabela 5 - Carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado

Cursos de Pedagogia a partir das DCNFP/2015	Carga horária total do curso	Estágio Supervisionado	Outras disciplinas
Cascavel	3.328h	408h	2.920h
Foz do Iguaçu	3.348h	632h	2.716h
Francisco Beltrão	3.464h	816h	2.648h

Fonte: PPP dos cursos - Sistematização: A autora.

Observamos que o curso de Pedagogia de Francisco Beltrão tem uma carga horária total maior que os cursos de Foz e Cascavel, assim como também direciona, desta carga horária, um espaço maior destinado ao estágio supervisionado. Os cursos de Cascavel e Foz do Iguaçu, ao contrário, distribuem maior carga horária às outras disciplinas da matriz curricular. Há o aumento da carga horária nos três cursos, sendo que a maior diferença na ampliação da carga horária destinada ao estágio é feita pelo curso de Pedagogia de Francisco Beltrão.

Não podemos assegurar que quantidade de horas trabalhadas seja sinônimo de qualidade, mas certamente não podemos negar que para se alcançar a qualidade na formação docente é necessário discussão, análise, reorganização de disciplinas e, muitas vezes, a redução e/ou ampliação de carga horária. Pela análise realizada, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão optaram por concentrar maior carga horária nas atividades propostas para o estágio supervisionado, dando maior ênfase ao trabalho que envolve o exercício da docência em sala de aula.

Para compreendermos a importância da quantidade de horas trabalhadas precisamos analisar os objetivos a serem alcançados.

Quadro 3 - Objetivos do Estágio Supervisionado - Cursos de Pedagogia da UNIOESTE

Cascavel: Formação em diferentes ambientes; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; relações entre teoria e prática; integração da Unioeste com a sociedade;
Foz do Iguaçu: Compreensão das questões pertinentes ao contexto social, político e econômico em que a instituição está inserida; Visão de totalidade da prática pedagógica através da unidade entre teoria e prática; Reflexão da realidade escolar, seus determinantes e possibilidades históricas de intervenção; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Vivências das práticas cotidianas da organização escolar; Construção de categorias de análise para desenvolver um Projeto Político Pedagógico na escola de estágio; Desenvolvimento de projetos específicos para a Educação Básica;
Francisco Beltrão: Pela unidade teórico-prática assegurar a concepção de totalidade da prática pedagógica na formação do professor; indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; Compreensão do contexto social, político e econômico no qual a instituição escolar está inserida. Vivenciar e caracterizar as práticas cotidianas da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar; Propiciar a reflexão e a análise das práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil e nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental; Contribuir para a formação do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Fonte: PPP dos cursos - Sistematização: A autora.

Podemos observar que, os objetivos do estágio supervisionado são apresentados pelo curso de Pedagogia de Cascavel de forma bastante sucinta, já Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão colocam os objetivos de forma mais descritiva e detalhada.

Os cursos indicam como objetivos alcançar a compreensão do contexto social, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a formação em diferentes ambientes, a concepção da totalidade pedagógica, as relações entre teoria e prática, a vivência e compreensão dos determinantes da realidade escolar, e as possibilidades históricas de intervenção.

Nos campos de estágio, as práticas pedagógicas são o foco de atenção e de certa forma retomam, ampliam e sintetizam os processos formativos do curso. Nos reportamos então para os locais nos quais os estudantes realizam as tarefas de intervenção para atingir os objetivos propostos pelo estágio, a cada ano do curso.

Quadro 4 - Campos de estágio nos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE

Cascavel: Em instituições formais de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio prioritariamente de caráter público.
Foz do Iguaçu: Em Centros de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental, escolas de Ensino Médio, escolas de Educação Especial, instituições não formais de ensino; hospitais, sindicatos, Associações e Movimentos Sociais;
Francisco Beltrão: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: PPP dos cursos - Sistematização: A autora.

Os campos de estágio referem-se ao espaço de atuação do estudante fora da universidade, podendo ser em instituições formais¹² e não formais de ensino¹³. São locais para observação, estudo, proposição, atuação e avaliação de práticas pedagógicas. As tarefas para a elaboração de um plano de ação ou projeto de inserção consistem geralmente em entrevista, pesquisa documental e bibliográfica, acompanhamento do trabalho do pedagogo como coordenador pedagógico e o planejamento para o exercício da docência em sala de aula.

¹² A “educação formal” compreenderia o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade; (COOMBS apud TRILLA, 2008, p. 32 - 33).

¹³ Consideram-se espaços não escolares os locais fora do marco de referência do sistema formal, que investem em educação com o objetivo de qualificar os trabalhadores e visam proporcionar aprendizagem aos que atuam nestes serviços, entre os quais: associações, fundações, instituições, empresas públicas e privadas, governamentais e não governamentais. (FRISON, 2006, p. 13).

Foz do Iguaçu indica como campo de estágio, além dos espaços formais, as instituições não formais de ensino. Para compreender como isso ocorre, observamos o regulamento, no qual constam as instituições não formais de ensino como possibilidade de campo de estágio. Nos planos de ensino da disciplina de estágio estão registrados como campos de estágio: 2º ano - EJA, Educação Especial, 3º ano - Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial e 4º ano – projeto de Extensão. Não constam hospitais, sindicatos, associações e movimentos sociais, portanto, concluímos que os estágios acontecem prioritariamente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, sendo as instituições não formais de ensino, uma possibilidade de estágio a ser estudada.

A organização anual do estágio é semelhante nos três cursos analisados. No primeiro ano de estágio, que é realizado no segundo ano do curso, acontece a observação e caracterização do campo de estágio, por meio de entrevistas, participação nas rotinas de reuniões, conhecimento do PPP e de outros documentos que fazem parte do trabalho pedagógico e administrativo. Cascavel solicita dos acadêmicos, a elaboração e desenvolvimento de um projeto de atuação do pedagogo e gestor, enquanto Foz do Iguaçu requer um relatório descritivo-analítico das observações e análises e sua explanação em Seminário de Prática de Ensino. Francisco Beltrão exige relatório do planejamento, execução e avaliação de um Plano de Ação e também a apresentação no Seminário de Prática de Ensino.

No segundo ano de estágio e terceiro do curso de Pedagogia, o estágio utiliza as mesmas atividades de observação e análise, tendo como foco principal a sala de aula. Nesta etapa acontecem reuniões com o professor regente sobre o planejamento das aulas, pois é acrescentado o exercício da regência de turma. Cascavel propõe a realização de um projeto articulado às funções do Pedagogo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foz do Iguaçu solicita a observação, planejamento, construção de materiais e docência, relatório analítico e elaboração e apresentação de artigo para evento. Francisco Beltrão orienta a escrita reflexiva da fundamentação teórica, o registro da observação, organização e desenvolvimento da prática da docência e a apresentação de uma análise crítico-reflexiva sobre o estágio, no Seminário Final.

No terceiro ano de estágio e quarto e último ano do curso, continuam as ações de observação e caracterização do ambiente. Mantêm-se as ações do docente e do

pedagogo como foco principal de estudo e de experiência prática no cotidiano do campo de estágio.

Cascavel relata como parte das atividades práticas supervisionadas o estudo do currículo da rede municipal, elaboração de planos de ensino e artigo, aplicação do projeto e trabalho de conclusão dos estágios. Foz do Iguaçu tem como atividade prática a elaboração e aplicação de projeto de formação continuada, em curso de extensão ofertado aos pedagogos da Educação Básica pública de Foz do Iguaçu e da região, com apresentação de relatório final. Francisco Beltrão proporciona aos acadêmicos, do último ano do curso, a observação e participação nas práticas do pedagogo na coordenação pedagógica e na docência do Ensino Fundamental, com apresentação de trabalho no Seminário de Prática de Ensino.

Esta lista de tarefas a serem realizadas na disciplina de estágio nos oportuniza fazer questionamentos sobre o aprofundamento nos estudos de cada modalidade, especificamente quando observamos a carga horária destinada ao estágio supervisionado e adicionamos as horas de estudo e trabalho das outras disciplinas da matriz curricular.

O tempo destinado para os momentos de orientação, planejamento, construção de materiais, aplicação de projetos, análise e registro escrito do processo de estágio acrescentado ao desenvolvimento das tarefas das aulas regulares do curso, estará sendo suficiente para alcançar os objetivos específicos de formação nas diferentes modalidades de ensino, propostos pelo curso de Pedagogia?

Questionamos-nos, até que ponto é possível formar, de maneira consistente, na indissociabilidade entre teoria e prática, para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, nas disciplinas pedagógicas e outras modalidades, para a pesquisa, produção e disseminação do conhecimento e para o apoio ao trabalho administrativo e pedagógico que envolvem a gestão democrática?

Neste sentido, lembramos que, segundo as diretrizes e regulamentos que norteiam a organização dos estágios supervisionados nos três cursos analisados, o acompanhamento de todo o processo será realizado pelo professor orientador, que trabalhará com grupos de no máximo 06 (seis) estudantes em cada turno, havendo a possibilidade de serem formadas duplas ou trios de trabalho. Ou seja, se houver a oferta do curso em dois turnos, poderão ser até 12 estudantes (ou seis duplas) para o professor orientador acompanhar durante todas as etapas dos estágios.

A orientação do estágio exige um acompanhamento minucioso, com leituras, discussões, análises, reflexões, planejamento, avaliação, produção escrita, correção, reescrita e finalização. É durante este trabalho de orientação e estágio que se concretiza, e de certa forma, se finaliza, o processo de análise e síntese sobre o ensino e a aprendizagem escolar, proposto pelo curso.

Acrescentamos ainda nesta reflexão, a atenção para o fato de que cada estudante traz consigo um contexto de desenvolvimento social, econômico, político e cultural, individual, que precisa ser conhecido e considerado pelo professor orientador. Acreditamos que esta interação é importante para o desenvolvimento da autonomia do acadêmico no processo formativo, e isso pressupõe buscar a qualidade no tempo de estudo e convívio.

Reconhecemos, assim, a relevância deste trabalho e por isso nos questionamos quanto ao nível de produtividade dos momentos de orientação, levando em conta o número de estudantes a serem orientados dentro da carga horária destinada a este fim. Os estudantes, que na sua maioria são trabalhadores, precisam buscar o equilíbrio com o horário destinado à universidade e as responsabilidades inerentes a este período de formação, assim também, o professor orientador precisa cumprir com os compromissos na área de sua formação específica e com as atividades formativas, propostas pela universidade.

Este é um grande desafio a ser vencido pelo professor orientador e o estudante estagiário, pois, nas horas trabalhadas com a orientação sobre os encaminhamentos do estágio supervisionado é que as práticas pedagógicas são analisadas, os conceitos são reelaborados e as teorias são utilizadas como fundamento de uma proposta de trabalho de qualidade.

3.3 A Disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino

Para melhor observar e analisar como está organizada a disciplina de estágio, elaboramos tabelas onde podemos visualizar o encaminhamento principal, referente ao campo de estágio, ao nível de ensino onde serão desenvolvidas as tarefas de observação, pesquisa, proposição e execução do plano de ação. Indicamos como são registrados os trabalhos finalizados de cada ano do curso de Pedagogia.

Quadro 5 - Ementa Estágio Supervisionado Campus Cascavel

2º ANO DO CURSO ESTÁGIO I	3º ANO DO CURSO ESTÁGIO II	4º ANO DO CURSO ESTÁGIO III
Desenvolvimento de estágio junto às instituições de Educação Básica da Rede Estadual, nos <u>Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio</u> , direcionado ao trabalho do <u>pedagogo articulador do processo pedagógico e de gestão escolar</u> .	Estágio direcionado ao trabalho <u>do Pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência</u> no <u>Ensino Fundamental</u> .	Estágio direcionado ao trabalho do <u>Pedagogo articulador do trabalho pedagógico e docência</u> na <u>Educação Infantil</u> .
<p>As formas de registro do processo de estágio são realizadas no mesmo formato nos três anos do curso, sendo por meio da elaboração de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Projeto</u> de atuação do Pedagogo • <u>Trabalho de Conclusão</u> de Prática (artigo ou relatório) • Apresentação no <u>Seminário</u> de Prática de Ensino 		

Fonte: Plano de Ensino: Ementa - Sistematização: A autora.

Ao observar a ementa em que estão indicados os conteúdos e as estratégias de trabalho a serem desenvolvidas, verificamos que, Cascavel direciona o estágio para o trabalho do pedagogo na gestão, no primeiro ano de estágio, juntamente com a experiência no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No segundo e terceiro ano de estágio, o foco é na função do pedagogo como coordenador e a docência na educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

No 2º ano, acontece o trabalho sobre o PPP e o pedagogo como articulador da prática pedagógica. Consta na ementa da disciplina, no item conteúdo programático, o título: Fundamentos organizativos da instituição escolar e a prática do pedagogo. Em seguida está listado o PPP e o papel do pedagogo, informando a utilização de uma pesquisa empírica com os membros integrantes da escola sobre as atribuições do pedagogo não docente, como condução para o desenvolvimento dos conteúdos a serem estudados.

A pesquisa empírica faz parte dos diversos instrumentos que podem ser utilizados para a elaboração de um plano ou projeto. Entretanto, nos chamou a atenção estar registrado apenas esta estratégia de coleta de dados como base para o estudo sobre as atribuições do pedagogo. Observamos a bibliografia básica para o desenvolvimento dos estudos da disciplina, e constam apenas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o PPP das instituições do campo de estágio. Sentimos falta das referências

sobre a fundamentação teórica, que certamente é utilizada no decorrer dos estudos, sendo este registro um procedimento comum às outras ementas analisadas.

No 3º ano há o estudo sobre a concepção de docência, de estágio e de formação de professores, a práxis pedagógica¹⁴, fundamentação teórico/metodológica e discussão sobre as atividades de docência, proposta curricular do Ensino Fundamental, articulação do trabalho pedagógico pelo pedagogo. No 4º ano se mantém a mesma estrutura de pesquisa, estudo e preparação para a regência, neste momento, na Educação Infantil.

Quadro 6 - Ementa Estágio Supervisionado Campus Foz do Iguaçu

2º ANO DO CURSO ESTÁGIO I	3º ANO DO CURSO ESTÁGIO II	4º ANO DO CURSO ESTÁGIO III
Estágio curricular na Educação Básica, suas modalidades (EJA) e demais espaços educativos, orientado na organização do trabalho pedagógico educacional e escolar, numa perspectiva de investigação-ação que fundamenta a práxis. A práxis das escolas e nas instâncias colegiadas. Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da Educação Especial .	Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental . Adaptações curriculares para o ensino dos alunos da Educação Especial inclusiva .	Estágio curricular na Educação Básica fundamentado na práxis do/a Pedagogo/a como articulador/a do trabalho pedagógico, com enfoque no Projeto Político-Pedagógico, na Gestão Escolar , nas Instâncias Colegiadas e na prática da Docência das disciplinas pedagógicas .
As formas de registro do processo de estágio são realizadas em formatos diferenciados nos três anos do curso, sendo por meio de:		
Elaboração de <u>textos</u> sobre a bibliografia da disciplina; Apresentação/ <u>Seminário</u> “O estágio na formação do Pedagogo”- em sala; <u>Relatório final descritivo-analítico</u> sobre a observação participativa e pesquisa na escola campo de estágio.	Observação e <u>registro</u> do cotidiano da sala de aula; <u>Prática de ensino supervisionada</u> ; Apresentação da atividade de estágio em <u>evento científico</u> .	Elaboração e aplicação de projeto de formação continuada em <u>curso de extensão para pedagogos</u> da Educação Básica pública de Foz do Iguaçu e região. <u>Relatório final do estágio</u> .

Fonte: Plano de Ensino: Ementa - Sistematização: A autora.

Em Foz do Iguaçu o curso está organizado para que no primeiro ano de estágio os estudantes tenham contato com a Educação Básica, a modalidade EJA e a Educação Especial. No segundo ano, a experiência acontece com a Educação Infantil o Ensino Fundamental e a Educação Especial. E no terceiro e último ano de estágio, os estudantes realizam as propostas sobre a função do pedagogo na gestão escolar e na docência das disciplinas pedagógicas.

¹⁴ O documento apresenta práxis pedagógica como: relação entre teoria e prática na docência;

Na ementa do 2º ano do curso, na disciplina de estágio, está registrado o estudo sobre a organização escolar (PPP, instâncias colegiadas) e a práxis pedagógica¹⁵, o estágio como campo de conhecimento nas diferentes concepções e observação participativa.

No 3º ano trabalha-se sobre os documentos do estágio e relatório, a pesquisa (a escola, a teoria e prática), a sala de aula, a Educação Especial. Ao referir-se a documentos do estágio, supomos fichas e relatórios, mas não estão especificados na ementa quais são estes documentos, ficando uma lacuna para a clara compreensão a respeito deste trabalho a ser realizado.

No 4º ano estuda-se sobre o estágio e a relação teoria e prática como problema fundamental da Pedagogia, o pedagogo e a sociedade capitalista, a escola Rural e Indígena. Acontece a construção de um projeto de formação continuada – elaborado e aplicado como curso de extensão para pedagogos locais e da região.

Quadro 7 - Ementa Estágio Supervisionado Campus Francisco Beltrão

2º ANO DO CURSO ESTÁGIO I	3º ANO DO CURSO ESTÁGIO II	4º ANO DO CURSO ESTÁGIO III
Estudo sobre Prática de Ensino e concepções de estágio. Desenvolvimento do estágio direcionado à organização do trabalho pedagógico e administrativo nas instituições de Educação Básica. <u>O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico e as instâncias colegiadas.</u> Intervenção pedagógica nas escolas/Plano de Ação. Elaboração de trabalho final.	Cuidado e educação: dimensões da prática pedagógica, docência e <u>o pedagogo na Educação Infantil.</u> Orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento para a Educação Infantil, <u>regência</u> , reflexões sobre prática e problemáticas vivenciadas durante o estágio. Reflexões sobre as práticas vivenciadas no estágio e elaboração de trabalho final.	Prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. <u>O pedagogo nos anos iniciais.</u> Fundamentação teórico-metodológica da organização da atividade pedagógica. Observação e elaboração de planejamento para <u>inserção pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</u> Reflexões sobre as práticas vivenciadas no estágio e elaboração de trabalho final.
As formas de registro do processo de estágio são realizadas em formatos diferenciados nos três anos do curso, sendo por meio de:		
<u>Relatório</u> sobre a delimitação da temática para o Plano de Ação; <u>Plano de Ação</u> ; <u>Trabalho Final</u> ; <u>Apresentação no Seminário</u> de prática de Ensino.	<u>Relato das experiências</u> da prática de ensino; <u>Seminário</u> de socialização dos Relatos de Experiências;	<u>Relatório</u> de observação; <u>Planejamento de Ensino e Regência</u> ; Participação no <u>Seminário</u> de Prática de Ensino III;

Fonte: Plano de Ensino: Ementa - Sistematização: A autora.

¹⁵ Consta no plano de ensino: práxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente;

Em Francisco Beltrão, no primeiro ano de estágio, os estudantes entram em contato com as funções do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico. No segundo ano o estágio na docência acontece na Educação Infantil e no terceiro ano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nota-se que no primeiro ano de estágio, as atividades referem-se ao pedagogo coordenador, e nos dois anos seguintes o estágio tem como foco a regência em sala de aula. Não deixando de abordar a figura do pedagogo como articulador pedagógico, mas evidenciando o estudo, a discussão e a prática para a docência em sala de aula.

No 2º ano o estudo sobre concepções de estágio, questões legais e legislação da União sobre o estágio, o objeto de estudo do estágio e a inserção no cotidiano escolar, função social da escola, mecanismos coletivos de participação na escola, organização do espaço pedagógico e administrativo, regimento escolar e PPP, a função do pedagogo. No 3º ano exploram-se as Diretrizes para o Estágio na Educação Infantil e encaminhamentos teórico-metodológicos (eixo legal e teórico), elaboração do planejamento, regência, elaboração de memoriais reflexivos da prática pedagógica e relato de experiências, e apresentação de seminário final. No 4º ano o trabalho segue com o estudo das diretrizes do estágio para o Ensino Fundamental, análises e reflexão sobre a prática, aspectos teórico-metodológicos para a prática de ensino, reflexão e auto avaliação sobre a experiência nos anos iniciais.

Quanto à metodologia utilizada para realizar as atividades práticas supervisionadas, os três cursos compartilham, em sua grande maioria, das mesmas propostas. O docente orientador acompanha todas as atividades de estágio dos grupos, em diferentes momentos, com estratégias de atendimento diferenciadas e também faz a correção do artigo e do relatório analítico e demais registros oficiais.

As aulas podem ser expositivas dialogadas, com leituras individuais e/ou coletivas, debates, análises, sínteses, registros, fichamentos e /ou discussões sobre os temas e sobre as pesquisas, análise de documentos, elaboração de registros. Acontece a apresentação de trabalhos no Seminário de Prática de Ensino, envolvendo os resultados do desenvolvimento dos projetos articulados às funções do pedagogo.

Ao observar a bibliografia utilizada na disciplina de estágio supervisionado dos três cursos, identificamos autores em comum, que embasam e norteiam o trabalho acadêmico, como: Freire (1996), Freitas (1996), Pimenta (2010), Borssoi (2012), Moraes (2011), Souza (2014), Charlot (2015), Franco (2008), Meksenas (2002), Paro

(2011), Pimenta e Lima (2011), Veiga (2002,2205), Maciel e Neto (org.). (2004), Silva, (2008), Barreto (2007), Gasparin (2002), Vasconcellos (2006), Luckesi e Cipriano (2005), Geraldi (2004), Kramer (1999), Oliveira (2002), Vilhena (org.) (1980), Sánchez e Vazquez (1968), Saviani (2008), Silva (2006), Veiga (2004), Linhares (2002), Cunha (1989), Libâneo (1999).

Diferentemente de Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, o curso de Cascavel indica como fontes bibliográficas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o projeto político pedagógico das instituições campo de estágio, o Currículo da Rede Municipal de Cascavel e o Guia vivências e experiências: educação infantil em tempos de isolamento social de Cascavel. Os autores, que são na maioria os mesmos utilizados pelos outros dois cursos analisados, aparecem como bibliografia complementar.

Sobre a realização dos planos de ensino e o aproveitamento do curso pelo estudante, os três cursos buscam a diversificação e o equilíbrio entre as estratégias de trabalho, principalmente por meio da participação do estudante nos vários momentos do processo formativo.

Ao analisar o regulamento das diretrizes gerais para os estágios supervisionados, o regulamento de estágio de cada curso de Pedagogia e os planos de ensino da disciplina de estágio encontramos as orientações para a elaboração de um projeto que visa uma formação acadêmica ampla, diversificada, aprofundada e completa.

Então, quando observamos os objetivos do estágio, temos entre outros itens, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a interação com a realidade profissional, concepção multidisciplinar e indissociabilidade entre teoria e prática, o conhecimento e aplicação de novas tecnologias, metodologias e organizações de trabalho, o desenvolvimento do comportamento ético, com isso, nos inquietamos sobre como o estudante estará alinhando todo o conteúdo a ser trabalhado no estágio com o compromisso referente às outras disciplinas, que não são menos importantes.

Questionamos no sentido de que, as propostas de tarefas a serem realizadas na disciplina de estágio são organizadas para cada ano de estudos, prevendo gradativamente maior embasamento e aprofundamento teórico-prático por parte do estudante. No entanto, ao chegar no 3º e 4º ano do curso, no qual a exigência sobre o tempo de estudo e planejamento se torna maior, as outras atividades relacionadas às outras disciplinas da matriz curricular não diminuem seu ritmo de trabalho.

Podemos comprovar esta afirmação observando a carga horária anual, em que os cursos iniciam com uma média de 700h no 1º ano e de forma crescente chegam a 850h no último ano. Perguntamos: isso pode gerar uma sobrecarga de tarefas e conteúdos a serem estudados e influenciar na apropriação da complexidade que é a ação docente?

O trabalho se intensifica, principalmente para o estudante, durante a realização dos planos de ação, no período de docência, o que nos faz questionar: qual é o nível de aproveitamento do estágio como momento formativo?

Estas questões nos remetem à história do curso de Pedagogia, reiterando que a luta pela formação de boa qualidade é contínua e não dá tréguas. Pois, são muitas as engrenagens que se movimentam em função de um sistema de ensino, de uma ordem institucional e de encaminhamentos políticos. Em muitos momentos da trajetória do curso a batalha pela educação avança, em outros, parece retroceder. A cada nova diretriz, nova discussão e replanejamento da universidade para adequar-se às leis e não abandonar o objetivo maior, a sólida formação científica e cultural do professor.

Sobre como estão organizadas as atividades de Estágio Supervisionado para a atuação do pedagogo como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podemos afirmar que os cursos de Pedagogia de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, atendem o que preconizam as leis e diretrizes, ofertando a formação universitária com alguns direcionamentos diferenciados, de acordo com sua realidade local e regional.

Podemos concluir que cada curso tem buscado atender as demandas da região, no que se refere à formação de boa qualidade. Cascavel e Foz do Iguaçu focalizam a gestão, o Ensino Médio, a EJA e a Educação Especial, além da Educação Infantil e Anos Iniciais, oportunizando experiências diversificadas para o estudante na disciplina de estágio.

A respeito da pergunta desta pesquisa sobre como o estágio supervisionado está organizado nos cursos de Pedagogia da Unioeste, após as DCNFP 2015, para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podemos dizer que o curso de Pedagogia de Francisco Beltrão está organizado de forma singular, por ofertar maior carga horária para o estágio e prática de ensino à docência nos dois níveis de ensino iniciais da educação básica.

Este fato abre precedente para futuras pesquisas sobre os resultados do processo formativo do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, com a carga horária para o estágio, ampliada. Pois, o egresso do curso de Pedagogia de Francisco Beltrão faz parte desta proposta formativa mais direcionada a este nível de ensino, e isso pode colaborar para novas discussões e produção de conhecimento sobre a formação inicial docente a nível universitário.

Não podemos aferir uma nota ou fazer uma avaliação sobre a formação ofertada por um curso apenas pelo número de horas trabalhadas, ou pela quantidade de disciplinas, ou por quais disciplinas estão ou não na matriz curricular, ou pelos documentos com mais ou menos páginas, mas não podemos desconsiderar as informações que a organização destas estruturas traz. É no conjunto destes elementos que se descreve e se efetiva a intencionalidade da instituição e de cada curso.

Entendemos também que as propostas curriculares que constam nos PPP's não garantem, por si só, uma formação de boa qualidade, pois é preciso a articulação destas propostas com as condições reais de sua efetivação. É preciso o envolvimento humano do gestor, do pedagogo, do professor, do funcionário, da comunidade escola, para que o projeto político-pedagógico ganhe vida, tenha a força e a consistência de um documento balizador das ações pedagógicas.

3.4 Categorias que emergem dos estágios: docência, prática de ensino, pesquisa e gestão

Neste processo de investigação sobre como estão organizadas as atividades de Estágio Supervisionado, para a atuação do pedagogo como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, nos cursos de Pedagogia da Unioeste, elencamos categorias que representam nosso foco de análise e reflexão. Durante as leituras, surgiram questionamentos que direcionaram nossa atenção para alguns, dos vários pontos de discussão possíveis sobre o estágio na formação de professores. São eles: a docência, a prática de ensino, a pesquisa, e a gestão.

Estes elementos estão interligados entre si, fazendo da parte da formação do professor, como um todo. Sendo o objeto de estudo da docência, de forma ampla, a educação do homem nas relações sociais. De forma específica, a docência também compreende a prática de ensino que tem por objeto de estudo a formação humana. Este

estudo tem como suporte a pesquisa, como registro das discussões e propostas de intervenção, como fonte de informação e produção de conhecimento científico. E por fim, estes elementos são interdependentes na gestão do processo educativo, que envolve todos os setores da escola e suas relações com a comunidade.

Destacamos a relevância, para o futuro professor, do conceito ampliado de docência, da compreensão da prática de ensino como a atividade central do processo de ensino e de aprendizagem formal, do entendimento da pesquisa como suporte de estudo necessário ao desenvolvimento profissional e da valorização da gestão escolar como espaço de planejamento, organização e execução de todas as etapas de um projeto educacional.

3.4.1 A Docência

A docência, como conceito ampliado, está presente nas diferentes relações humanas, que acontecem nos diversos espaços sociais e culturais. Podemos dizer que a docência está presente na socialização de informações, experiências e conhecimentos.

Compreendemos quão ampla e complexa é a ação docente, assim como os saberes necessários no desenvolvimento deste trabalho. Enquanto atividade de ensino, a docência é realizada por meio da interação entre o professor, seus alunos e o objeto de conhecimento. Ou seja, é uma atividade complexa e que exige um estudo amplo, contínuo e aprofundado. Tanto que, conforme o parágrafo 1º das DCNFP, a formação inicial e continuada do professor é permeada por diferentes dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Pois:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (2015, p. 3).

Revisitamos a compreensão das Diretrizes para destacar o aspecto da docência que envolve diversas áreas de estudo, com intencionalidade e diferentes metodologias para a socialização do conhecimento, proporcionando o espaço do diálogo entre as diferentes maneiras de se pensar a realidade.

Reiteramos que o curso de Pedagogia forma o profissional que tem a docência como base de sua formação e que pode atuar em diferentes funções e espaços sociais. Apoiamo-nos em André *et al.* (2012) para fazer aqui uma importante observação, que professor não apenas ensina mas também atua de forma política e cultural, na instituição social que é a escola, participando de lutas políticas e experiências culturais, que ensinam tanto quanto as próprias áreas específicas em que trabalham.

Como destaca André *et al.* (2012, p. 93), é preciso, na formação do professor, não apenas “[...] capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade”. Por isso, além dos conteúdos necessários, teóricos e práticos, para se desenvolver uma proposta de trabalho nas diferentes áreas possíveis é importante chamar a atenção para a participação nas experiências sociais e culturais, durante a formação inicial do professor, valorizando esta prática na continuidade de sua profissão.

Sobre a formação do professor, concordamos com Freire (1996, p. 25) que não há docência sem discência, “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para o autor, o ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética e ética, corporeificação¹⁶ das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural e respeito aos saberes dos educandos. É necessário ponderar que “Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo [...]” (FREIRE, 1996, p. 71).

Entendemos que é preciso formar um profissional que receba as exigências de sua profissão, consciente do desafio que o acompanhará de forma crescente, principalmente no que diz respeito ao estudo teórico diante da realidade de cada oportunidade de trabalho.

Mizukami e Reali (2010, p. 120 - 125) apontam sobre a necessidade de atentar-se sobre a formação para a docência, sobre o fato de que durante o processo de aprender a ensinar, encontram-se dois contextos diferentes, a teoria estudada e as experiências práticas. Elas apontam que, geralmente os estudantes (reportamos essa observação tanto

¹⁶ Ação ou resultado de materializar, de tornar concreta uma ideia abstrata.

para o estudante enquanto acadêmico como nos momentos em que atua como estagiário) se orientam pelas práticas do “comportamento observável de professores, e num processo intuitivo, derivado de suas experiências anteriores, constroem novas compreensões”.

Também destacam que, posteriormente, ao ganharem mais experiência, os professores deixam de relacionar as aprendizagens com as disciplinas estudadas durante sua formação profissional. A formalidade dos trabalhos acadêmicos perde a relevância sob a perspectiva prática da sala de aula. Então, segundo as autoras, é preciso tentar modificar esses quadros de referência prévias sobre a atividade de ensinar, pois são destas experiências que os professores em formação desenvolvem ideias orientadoras de suas futuras práticas. Este é um dos maiores desafios a ser enfrentado, principalmente pelos formadores de professores.

Os estudos teórico-metodológicos que formam os professores estão atrelados a conceitos que permeiam as diferentes etapas do trabalho acadêmico, assim sendo, entendemos ser importante abordar neste momento, além do conceito de docência, o conceito de práxis, pois:

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 2001, p. 83).

Quando nos referimos à ação profissional do egresso de Pedagogia, independente de sua função específica dentro de um projeto educativo ou local de atuação, destacamos a atividade docente como práxis. Vázquez (2007, p. 185), chama a nossa atenção para o fato de que “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.”. Este autor conceitua a atividade humana em geral, como as diferentes ações pelas quais alguém modifica algo, sendo que o resultado disso é variado. O produto da atividade humana intencional pode ser um novo conceito, um instrumento, uma obra de arte ou até um novo sistema social. As atividades que são puramente biológicas ou instintivas não podem ser consideradas humanas, pois precisam da ação consciente que objetiva uma transformação. Deste modo, podemos afirmar que a atividade docente é uma forma de práxis, porque:

A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe. [...] se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e se são acompanhadas de uma vontade de realização, essa realização [...] requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. (VÁZQUEZ, 2007, p. 192).

A atividade humana por si só não pode ser considerada como práxis, mas sim aquela que surge de um desejo de transformação, que percorre um planejamento e ações intencionais, e pressupõe um resultado. Assim a práxis pedagógica na formação do professor exige conhecimento do que se quer alcançar, dos meios, das estratégias e das condições para tal.

Entendemos que, quanto ao domínio sobre a aprendizagem no exercício da docência, o professor precisa ter o conhecimento teórico prático sobre a atividade de ensinar para que a aprendizagem se concretize. Portanto, faz parte da práxis pedagógica conhecer de forma crítica, o conteúdo a ser trabalhado, estudar sobre como o ser humano aprende, planejar buscando o acesso às diferentes maneiras de intervir para promoção da aprendizagem.

A formação do professor tem na sua base o estudo não só sobre o conhecimento de teorias e práticas a serem aplicadas, mas também sobre a importância de se conhecer a realidade onde se está intervindo. Ao observar, analisar e conhecer o campo de atuação, o estudante de Pedagogia precisará aprender a estabelecer finalidades, que por meio de um planejamento de ações poderão transformar a atividade de ensinar em aprendizagem. Podemos dizer então que, teoria e prática são trabalhadas numa relação dinâmica, nas diferentes possibilidades de atuação profissional.

Sobre a relação teoria e prática, segundo Gamboa (1995), não há na literatura, um consenso de interpretação. Uma pode ter a primazia e validar à outra e vice-versa, mas ao se colocar em primeiro plano a dinamicidade desta relação, é possível superar esse dualismo e a autonomia da teoria e da prática se relativizam.

Essa dinâmica entre a formação teórico-prática, que acontece na universidade e a realidade encontrada nos ambientes de estágio supervisionado, produzem confronto, contradição e tensão. Isso gera o movimento da superação, ao que também se dá o nome de práxis, uma vez que, “teoria e a prática não se opõe como dois campos distintos ou separados que seriam relacionados um com o outro numa sequência linear, um depois

do outro: ambos os campos são partes de uma mesma realidade: a ação social humana”. (GAMBOA, 1995, p. 40).

E assim como a ação social humana, a ação pedagógica docente não pode ser analisada como um fato isolado, mas sim, no contexto de uma formação social histórica concreta, visto que:

A atividade docente é uma atividade de educação. Se entendermos a educação como prática social, então a atividade docente é uma prática social (práxis). [...] O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (PIMENTA, 2001, p. 105).

A formação para o exercício da atividade docente exige estudo e conhecimento teórico específico das diversas disciplinas que compõe a matriz curricular, assim como sobre os fatores que influenciam a cultura e a sociedade de uma comunidade, em seus contextos sociais, políticos e econômicos.

Isto posto, destacamos a importância da prática de ensino na formação acadêmica, que se refere aos vários momentos em que acontece a ação do estudante mediante o estudo da teoria. Ou seja, todas as disciplinas do curso oferecem teoria e prática.

Em sala de aula, questões teóricas e práticas estão presentes por exemplo, na resolução de exercícios de leitura e interpretação, discussão sobre referências teóricas, construção de textos argumentativos, preparação de apresentações orais e estudo sobre experiências educativas. Em laboratório, no estudo teórico para a exploração de diferentes instrumentos didáticos, construção de materiais específicos, elaboração de manuais explicativos, análise e adaptação destes materiais e seu uso. Em campo, na fundamentação teórica para a idealização e realização de projetos sociais, por meio de visitas exploratórias, apresentações artísticas e culturais, relatórios sobre as etapas do trabalho, e principalmente no exercício da docência propriamente dita, durante o estágio supervisionado. Em todos estes momentos, teoria e prática não se separam.

Compreendemos que é no desenvolvimento das propostas de estágio que acontece a ligação entre os processos de estudo das demais disciplinas. Estas questões

fazem parte do exercício da práxis transformadora, principalmente na disciplina de estágio supervisionado, pois, como afirma Pimenta (2001, p. 121) “[...] o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso”.

Mizukami e Reali (2010, p. 120-125) apresentam importante discussão sobre alguns aspectos teórico-metodológicos relativos à aprendizagem profissional da docência, a partir de alguns autores como: Day(1999), Schön (1987), Darling-Hammond (1997), Shulman (1997), Ladson- Billings (1999), Zeichner (1992), Ball & Conhen (1999), Ethell & McMeniman (2000), Britzman (1999), Tatto (1993), Stein, Smith & Silver (1999), destacando que há na literatura, indicações sobre o que se deve saber e ser capazes de fazer no exercício da docência.

Sendo assim, segundo as autoras, é necessário, primeiramente, compreender o conteúdo específico, ampliando as ideias principais da área estudada, entendendo seus fundamentos e fazendo relações com o cotidiano. Identificar diferentes modos de conhecimento e processos de informação, ser capaz de utilizar diferentes estratégias de ensino para avaliar o conhecimento dos alunos, inclusive às necessidades educacionais especiais.

Reforçam Mizukami e Reali (2010) que é possível utilizar os livros didáticos e também conhecer e fazer uso de recursos e tecnologias educacionais. Promover experiências produtivas, conhecendo sobre o desenvolvimento, pensamento e comportamento de crianças e adolescentes, bem como sobre as diferentes maneiras em que a aprendizagem pode ocorrer. O profissional precisa desenvolver a capacidade de análise e de reflexão sobre a própria prática, não deixando de perceber e entender as diferenças culturais dos alunos.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) concordam que é preciso ir além da instrumentalização técnica da função docente. As autoras destacam a importante contribuição de autores como Schön (1992), Nóvoa (1999), Pimenta (2003), e Contreras (2003), que tratam da concepção do professor como profissional reflexivo e o crescimento da pesquisa qualitativa na educação do nosso país, como fatores que propiciaram essa perspectiva.

Sobre a formação do professor reflexivo, Severino (2007) pontua que a ideia é refletir criticamente e com critérios sobre a própria prática, refletindo a partir das situações do cotidiano. Desta forma o professor deixa de ser apenas técnico e passa a ter autonomia e criatividade, conduzindo e reorientando a própria prática:

Para Schön, a prática é um campo de saberes próprios que deve ser considerado de modo diferenciado ao comumente referenciado no processo de formação de profissionais. Fundando-se em John Dewey propõe o aprender fazendo como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. E ainda defende a reflexão como o principal instrumento de apropriação desses saberes [...] *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*, isto é, na *epistemologia da prática*. (SERRÃO, 2005, p. 151 - 152).

Serrão (2005, p.151-152), ao fazer a crítica ao modelo de professor reflexivo, explica que, nesta proposição, o professor deve organizar e orientar todo o processo para que a experiência de aprendizagem aconteça. A autora questiona: “Mas como se processa essa reflexão quando se trata da formação de um profissional em especial, qual seja, o professor?” E esclarece que para Schön (1992), se referindo a crise da educação, destaca o conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos.

Ainda Serrão (2005, p.152), aponta que entre os principais obstáculos para esta prática reflexiva são “os mecanismos de controle e legitimidade do saber escolar regidos pela burocracia e meritocracia”. Porque se exige que o professor ao surpreender-se juntamente com os alunos, elabore problemas, levante hipóteses e busque resoluções possíveis de serem realizadas. Para Schön (1992, p.80), é neste momento que acontece a reflexão na ação e que pode ser seguido pela reflexão sobre a reflexão na ação, oportunizando ao professor reelaborar o caminho desde a provocação da surpresa, até a solução do problema, que se iniciou por meio da ação do professor.

Compreendemos que a estrutura dos sistemas de ensino e as formalidades institucionalizadas, muitas vezes, impedem que o trabalho do professor opere dentro desta autonomia em gerir, mesmo que de forma planejada, os questionamentos dos alunos (que podem surgir diante da postura do professor de valorizar o surpreender-se). Não que as perguntas, as ideias, as suposições dos alunos em meio ao trabalho de ensino, não devam ser valorizadas e utilizadas pelos professores. Muito pelo contrário, pois são as perguntas que movem o desenvolvimento da curiosidade que motiva a aprendizagem. Por isso, é muito importante observar que:

Todo ser humano, pelo caráter geral da sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem. [...] situa-se, por um lado, nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete e, por

outro, diríamos, no trabalho, como ação fundante do humano e de sua condição. (GHEDIN, 2005, p. 130).

Entendemos que, por fazer parte da cultura humana, o homem reflete de diferentes formas, de acordo com o contexto histórico e social em que está inserido e também pelo trabalho que realiza. Então, temos de um lado a reflexão como parte da natureza do homem, que a partir de um planejamento, pode ser trabalhada, estimulada e desenvolvida, e por outro lado, a busca pelas possibilidades de se colocar em prática as ações que podem levar a uma reflexão consistente, que traga a apropriação de novos conhecimentos.

Ainda sobre o professor reflexivo, Pimenta e Lima (2006) mostram que existem limitações nessa perspectiva, como por exemplo, o quase inexistente espaço reservado na escola pública para a reflexão e pesquisa de seus profissionais, a rotatividade de professores e a formação inicial aligeirada que apresenta fragilidades teóricas. As autoras colocam o desafio de superar esses limites, por meio do estágio, que oportuniza a elaboração de projetos que podem ser realizados durante e depois do período acadêmico.

Pimenta e Lima (2006) continuam explanando ideias a respeito das contradições presentes sobre o conceito de professor reflexivo, propondo a superação da identidade necessária aos professores, de reflexivos para intelectuais críticos e reflexivos, dizendo que esta concepção pode trazer decorrências para a compreensão de estágio. O ponto de partida dos cursos de formação seria o conhecimento e a interpretação da realidade, do tempo e espaço histórico e da sociedade em que estão inseridas as instituições. Essa análise seria feita de forma coletiva, para se necessário, propor novas práticas, tendo como recurso, as teorias e a cultura pedagógica, em razão de que:

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. (GHEDIN, 2005, p. 138).

Concluimos que todos estes e outros aspectos do exercício da docência não tem seu início apenas a partir da universidade, e, não se encerram no último ano da formação acadêmica do professor. Podemos dizer que se tem avançado consideravelmente no fortalecimento das bases formativas do profissional docente, seja

na discussão que precede a reformulação de documentos, seja na análise da realidade encontrada dos campos de estágio, ou nas reflexões feitas nos trabalhos de conclusão do curso, pois:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. (LIBÂNEO, 1994, p. 16 - 17).

Entendemos que a docência está para além da sala de aula. Há um conceito que se refere às relações entre o ensino e a aprendizagem do ser humano, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades, a partir dos conteúdos de uma matriz curricular na relação entre professores e alunos, nos diferentes espaços escolares. Porém, também há o conceito de docência que se estende a partir das relações sociais.

A docência pressupõe a educação dos seres humanos. Nos espaços de convivência e também na sua individualidade. A docência abre as portas para o diálogo entre as pessoas, sobre os mais variados temas, trazendo a oportunidade de crescimento, mudança, transformação. Seja numa sala de aula ou na coordenação de um projeto hospitalar ou empresarial, na gestão de uma instituição de ensino, na atuação dentro de um sindicato, associação ou movimento social, a docência conduz as relações entre as pessoas.

3.4.2 A Prática de Ensino

Quando falamos em educação no seu sentido mais amplo, corroboramos com Libâneo (1994), que destaca a educação como prática social presente nas atividades humanas, em diferentes instituições como: família, trabalho, igreja, organizações políticas e sindicais, meios de comunicação e a escola. Conforme o autor, “podemos falar de uma pedagogia familiar, de uma pedagogia política e, também, de uma pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 16). A educação escolar trabalha com a instrução:

A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução. (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

Para o exercício da docência como prática de ensino em sala de aula, a formação do profissional da educação abrange a teoria e a prática dos processos de ensino e de aprendizagem do ser humano. Neste processo de formação trabalha-se com os objetivos, conteúdos, e estratégias de ensino, analisando as condições necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica. De acordo com os estudos de Pimenta (2001, p. 77 - 79) “Os diferentes sentidos que essa prática tem para a formação variam conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor [...]”.

Concordamos com Mizukami e Reali (2010), quando dizem que “a preparação para a atividade complexa e multifacetada que é o ensino permanece um desafio”. **E o desafio da Prática de Ensino nos remete à formação do professor como um todo, mas neste caso principalmente a inicial, que é o foco desta pesquisa.**

Sobre a preparação para ensinar, Ghedin; Oliveira; Almeida, (2015, p.156) ressaltam que “[...] nenhuma formação inicial é capaz de oferecer aos professores o conhecimento que eles precisam para desenvolver suas atividades, isso porque há conhecimentos que só se materializam através da experiência vivenciada”. Portanto, entendemos que no curso de Pedagogia se inicia a formação para a docência, que continuará sendo aprofundada e modificada pelas experiências educativas, no exercício da profissão docente. Porque a experiência se faz de forma individual durante a prática e também na interação, com as experiências coletivas.

Segundo Pimenta (2001, p. 37), o primeiro entendimento que se tinha sobre o exercício da docência era a “prática como aquisição de experiência”. De acordo com a autora, historicamente, para aprender a ensinar bastava observar e reproduzir as boas práticas de professores experientes que dominavam as rotinas escolares. O ensino inicialmente não era destinado a todas as crianças, apenas àquelas que pertenciam à classe das famílias com maior poder econômico, dessa forma, as atividades práticas partiam do pressuposto que todos os estudantes tinham as mesmas condições de estudo e aprendizagem.

Quando a escolarização passa a ser ofertada às camadas populares, as diferenças de condições de aprendizagem, em sala de aula, se tornam muito evidentes, as atividades já não atingiam os objetivos da mesma forma para todos. E a psicologia, a cultura, os valores e os ideais daquela camada social menos favorecida não estavam

explicados nas teorias trabalhadas nos cursos de formação. Então os professores passam a reivindicar outros modelos, outras atividades práticas para ensinar.

Parece-nos que hoje não é muito diferente, uma vez que encontramos no meio educacional a preocupação em encontrar sugestões e modelos de como trabalhar os conteúdos em sala de aula, de forma mais prática. Isto é justificado pelos professores devido à diferença de condição financeira, de apoio familiar, de desenvolvimento escolar geral dos estudantes. Podemos dizer que a teoria que embasa a prática educativa fica em segundo plano, neste diálogo ansioso por soluções para os problemas e dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem escolar:

Os estudos realizados no país apontam experiências isoladas ou direções fragmentadas; não existe uma teoria fundamental sobre a Prática de Ensino; falta consenso sobre as prioridades na formação dos professores. Sendo assim, não raro deparamos com recomendações, mais que com reflexões, sobre a formação de professores. (PICONEZ, 1991, p. 10 - 11)

Em nossa trajetória profissional observamos que na formação continuada ofertada aos professores da educação básica, não há o estudo e discussão mais aprofundada sobre a prática de ensino. Os momentos formativos não vão muito além da superficialidade dos modelos prontos, novidades pedagógicas ou indicações de atividades informatizadas que chamem a atenção do aluno. Parece ser, de certa forma, uma resposta imediata às solicitações dos professores. Não há tempo suficiente para estudar e discutir sobre a estrutura da prática de ensino vigente e da formação inicial do professor na universidade, que logo chegará como estagiário, nas escolas públicas.

No caso da formação inicial do professor, no curso de Pedagogia, a experiência com a docência em sala de aula se dá durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. Dos quatro anos de formação, esta disciplina está na organização curricular dos três últimos anos, sendo organizada em Estágio I, II e III. Além disso, no decorrer dos semestres, o tema da docência permeia as outras disciplinas interligando os conteúdos trabalhados para que ao final, a disciplina de Estágio e Prática de ensino se torne a síntese do curso.

Segundo Silva (2005) no decorrer da história da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, a concepção de Prática de Ensino como complemento ao final do curso foi superada. Deixando de ser entendida como reprodução de modelos, passa a ser compreendida como estratégia para superar a dicotomia teoria e prática, articular os saberes docentes, proporcionar a reflexão sobre a ação e a pesquisa sobre a própria

prática pedagógica. As atividades nos campos de estágio também passam por transformações e são ampliadas para integrarem instituições não escolares.

Ainda em Silva (2005), tem destaque a questão do aumento da carga horária destinada à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, com supervisão e orientação, que proporciona maior tempo de vivência no processo de ensino e de aprendizagem, reforçando o caráter processual da formação. Já que o estágio pressupõe uma relação pedagógica entre o profissional supervisor de uma instituição e o estudante estagiário, mediada por um professor orientador.

Neste processo, aponta-se a importância do trabalho dos docentes formadores de professores, que por meio do trabalho interdisciplinar e do senso de coletividade, ressignificam os três momentos centrais das atividades de Prática de Ensino (a observação, a participação e a regência), trazendo o aprofundamento da análise das práticas e a reflexão sobre as situações de ensino de maneira contextualizada.

Pimenta (2001, p. 48) destaca que “o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática.”. Podemos compreender que todas as disciplinas ofertam a teoria e a prática, quando utilizam de diferentes metodologias e estratégias para o desenvolvimento de estudos específicos. A Prática de Ensino caracteriza-se como prática enquanto subordinada a uma instituição escolar, que tem uma cultura e finalidade própria, e também é teórica na fundamentação, diálogo e proposta de intervenção na realidade.

Ainda em Pimenta (2001), outro significado é acrescentado à questão da prática na formação, o da indissociabilidade com a teoria, fazendo parte da dimensão política da prática docente. A autora enfatiza que na prática dos professores brasileiros o entendimento sobre esta questão da teoria e prática ainda é confuso e ambíguo, sendo compreendido, muitas vezes, como uma nova técnica, ou um novo discurso, mas sem aprofundamento.

Na formação inicial e continuada do professor, o conceito sobre a relação teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem é muito importante, visto que:

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas. (PICONEZ, 2010, p. 14).

Acreditamos que o entendimento do professor a respeito da relação teoria e prática, sendo de sobreposição de uma sobre a outra, interfere no conceito de unidade. Isto prejudica o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mantendo uma separação entre o que se estuda o que se pratica em sala de aula. A preocupação em ensinar o conteúdo proposto, e alcançar os resultados esperados, toma conta do espaço de reflexão sobre o porquê ensinar desta ou daquela forma.

Lembramos que a formação do professor, no Curso de Pedagogia, pressupõe o entendimento de indissociabilidade entre a teoria e a prática de ensino no preparo para o trabalho com as diferentes demandas da educação escolar brasileira como: Educação Especial, Educação de Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E cada projeto de ensino tem suas particularidades, que precisam ser entendidas na sua integralidade para que a educação seja efetiva. Disto cria-se a demanda de estudo por parte do professor que vai atuar nestes espaços formativos, de modo que a postura de estudo e pesquisa precisa ser desenvolvida durante sua formação inicial.

Concordamos com Piconez (2010, p. 11) sobre a necessidade e a relevância de que “a Prática de Ensino envolva comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador [...] capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário”. Acreditamos que estes comportamentos estejam presentes desde o primeiro ano do curso de formação.

Ghedin, Oliveira, Almeida (2015, p. 39), chamam a atenção para a importância da pesquisa na formação docente, pois “o processo investigativo é constitutivo de um processo de formação particular, que termina por criar estruturas neurológicas que possibilitam ao sujeito mover-se no seu contexto com uma visão mais ampla deste”.

Os autores apontam a pesquisa como um recurso reflexivo que pode interferir na estrutura cognitiva do docente em formação. Entendemos que este processo também seja responsável pela capacidade de implementar mudanças no contexto cotidiano das escolas, no momento de atuação profissional posterior à formação acadêmica, “Assim, o conceito de *professor reflexivo* é interdependente do conceito de *professor-pesquisador*”, Ghedin, Oliveira, Almeida (2015, p. 39).

Quanto a estes conceitos, Sacristan (2005) faz uma crítica importante sobre a intenção de transformação dos professores em profissionais reflexivos e a realidade encontrada nos ambientes escolares. Sem desmerecer a importância da pesquisa no processo formativo, o autor traz para a discussão, os vários adjetivos que têm sido

colocados sobre o professor e questiona sobre o papel da teoria na elaboração da prática, destacando as condições de trabalho deste professor:

[...] converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito. [...] Outra metáfora bastante bonita, muito agradável, tem sido a do professor investigador em aula, [...] do professor intelectual, do professor mediador do currículo, do professor autônomo, independente, político-crítico [...] Todas elas coincidem em um princípio que caracteriza a situação atual: não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática. [...] A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho. (SACRISTAN, 2005, p. 81 - 84).

Partindo do pressuposto que o curso de Pedagogia, conforme as DCNFP/2015, se propõe a formar, dentro dos quatro anos de estudos, um profissional capacitado para atuar como professor, coordenador ou gestor, em diferentes níveis e espaços de ensino, sendo pesquisador de sua prática, levando em consideração todas as características de cada uma destas funções, somos impulsionados a fazer alguns questionamentos.

Como tem se dado a formação do estudante teórica e metodologicamente de maneira consistente, para atuar em espaços e funções relacionadas entre si, porém diferentes em suas especificidades? Até que ponto se tem alcançado as exigências do desenvolvimento da pesquisa durante a formação acadêmica?

Ghedin, Oliveira, Almeida (2015, p. 41) evidenciam que “Não há uma receita pronta e acabada, como em todo processo pedagógico”. Percebemos que a estrutura que sustenta a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, que é a observação, a análise, a discussão e a proposição de mudanças, faz parte do processo construtivo da educação como um todo, em todas as instâncias.

Continuando a reflexão, Ghedin, Oliveira, Almeida (2015, p. 148 - 149) frisam, a respeito do processo educacional, que os professores precisam compreender que “[...] a sua profissão forma não somente intelectuais, mas também cidadãos. O professor não é redentor. Mas sua sublime ação tem o poder de formar dominantes ou dominados”. Ou seja, o trabalho do professor tem um alcance que vai muito além do aprender a ler, escrever e operar matematicamente, e por isso precisa de uma formação sólida, ampla e fundamentada.

No que se refere à estrutura do processo formativo para a docência, concordamos com Edelstein (2011, p. 218) que pontua como deve ser a formação para o ensino, ressaltando que:

[...] não podem limitar-se ao domínio de regras, procedimentos ou técnicas que se amontoam para alcançar determinados resultados, a um exercício aleatório que se resolve em cada situação; precisa se configurar no saber que advém da experiência submetida à discussão e à crítica. Esse saber fundador, saber sobre pedagogia e didática, é teoricamente organizado e colocado em circulação para ser estudado e debatido por aqueles que se preparam para a vida profissional e por aqueles que, já inseridos nela, buscam diferentes significados para suas práticas. É também um conhecimento a ser construído pelos próprios professores, que devem participar de sua geração e desenvolvimento ao longo do tempo.

Podemos dizer que a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia se propõe a discutir a prática, de forma crítica, mediante o saber que vem da experiência dos envolvidos neste trabalho, mediado pela teoria. E na relação entre o estudante estagiário, o professor supervisor no campo de estágio e o orientador da disciplina, está o estudo sobre o significado das práticas educativas.

Compreendemos que é por meio da Prática de Ensino que as outras disciplinas da matriz curricular se encontram, com um objetivo em comum; instrumentalizar o profissional que irá trabalhar com o desenvolvimento humano. É na prática que a teoria se torna o fundamento da ação pedagógica, por isso a importância da pesquisa, estudo e discussão sobre as práticas educativas na formação do professor.

Sobre as ações da universidade na formação do professor, principalmente no que diz respeito às atividades realizadas nos campos de estágio, concordamos com a observação feita por Ghedin, Oliveira, Almeida (2015) de que é preciso combater a ideia de que a universidade tem as respostas prontas para as dificuldades enfrentadas pela escola, e, que os professores universitários oferecem receitas para resolver tais questões. Acreditamos que esse pensamento só aumenta a separação entre a universidade e a escola, não aproximando os espaços de discussão, de intervenção e cooperação.

Entendemos a Prática de Ensino, por meio do Estágio Supervisionado, como o ponto central do processo de formação do professor e também como elo entre a universidade e a escola pública, em que a teoria e a prática não se dissociam, mas nas suas particularidades, se complementam.

3.4.3 A Pesquisa

Dentro do mesmo questionamento sobre o tempo de formação e os objetivos traçados para o curso, trazemos a pesquisa para nossa análise. Embasando o trabalho formativo realizado em todas as disciplinas do curso e principalmente na disciplina de estágio supervisionado, nos perguntamos sobre as características desta pesquisa.

Retornamos às DCN/2015, no capítulo IV da Formação inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, e encontramos, no Art.12, a constituição dos núcleos de estudos de formação geral, as áreas específicas e interdisciplinares do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.

Fazem parte deste documento: o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Esta diretriz aponta o uso da “pesquisa” na articulação destes núcleos. Destacamos no quadro abaixo estas indicações:

Quadro 8 - A pesquisa na formação inicial na DCN/2015

I - Núcleo de estudos de formação geral e áreas específicas:
g) <u>pesquisa e estudo</u> dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;
i) <u>pesquisa e estudo</u> das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
j) <u>pesquisa, estudo, aplicação e avaliação</u> da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.
II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos:
c) <u>pesquisa e estudo</u> dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

Fonte: DCNFP/2015 - Sistematização: A autora.

Foi possível observar no decorrer do texto que, são utilizadas outras palavras relacionadas à pesquisa, como por exemplo: **investigação** sobre processos educativos; **diagnóstico** sobre as necessidades; **conhecimento** multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas; **análise, avaliação**, criação e uso de materiais. Podemos concluir inicialmente que, a pesquisa a que se referem às DCN/2015, é constituída não só, mas principalmente como: estratégia de levantamento de dados e informações, embasamento teórico e organização de conteúdos necessários para o trabalho formativo docente. Podemos dizer que a pesquisa é apresentada nas diretrizes como instrumento de ligação entre o ensino e a extensão universitária, especialmente por meio da disciplina de estágio.

Podemos afirmar que, a formação acadêmica proposta pela Unioeste, para o curso de Pedagogia, traz por meio do estágio supervisionado o entendimento da articulação entre todos os espaços que fazem parte dos ambientes educativos. Sendo eles pedagógicos, administrativos ou de interação direta com crianças, adolescentes ou adultos. A docência articulada à pesquisa revela a intencionalidade de um trabalho interligado, de maneira que o acadêmico, durante as etapas de estudo, se torne pesquisador da prática pedagógica. Isto se materializa, de forma pontual, nos trabalhos realizados na disciplina de estágio supervisionado.

Ao fazer a leitura dos PPP's e dos Planos de Ensino observamos que há uma diferença na nomenclatura utilizada para a disciplina de estágio, e por entendermos que isso expressa uma intencionalidade sobre o trabalho a ser desenvolvido no curso, trouxemos a informação para nossa análise.

Quadro 9 - Título da disciplina de Estágio Supervisionado nos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE

Cascavel	Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino I, II e III.
Foz do Iguaçu	Prática de Ensino I, II e III sob a forma de Estágio Supervisionado.
Francisco Beltrão	Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado I, II e III.

Fonte: PPP dos cursos - Sistematização: A autora.

Quanto a título dado à disciplina, Cascavel utiliza Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino e Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão apresentam a disciplina como Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. Sendo que Francisco Beltrão, diferentemente dos outros dois cursos, traz no título da disciplina o acréscimo da palavra Pesquisa, como parte da prática de ensino. Isso não significa que Cascavel e Foz do Iguaçu não considerem ou não utilizem a pesquisa como base para o trabalho formativo, pois o PPP e a ementa da disciplina trazem de forma clara e constante a presença da pesquisa no desenvolvimento das propostas pedagógicas destes cursos.

Conforme Pimenta e Lima (2006) a pesquisa é uma possibilidade, uma estratégia de formação para o futuro professor. Isso pode acontecer por meio da mobilização de pesquisas que ampliem a análise dos contextos de estágio, no desenvolvimento da postura investigativa a partir das situações do cotidiano e na elaboração de projetos que oportunizem a compreensão das situações problema encontradas nos campos de estágio.

As autoras afirmam que as situações de estágio possibilitam a utilização da pesquisa como ferramenta de trabalho formativo. No sentido de que as observações feitas para a elaboração de projetos de inserção, podem ser problematizadas à luz das

teorias estudadas, ampliando assim, a análise e a compreensão das práticas educativas necessárias naquele determinado contexto.

Para observar como cada curso apresenta e descreve a pesquisa nos cursos de Pedagogia da Unioeste, voltamos aos Projetos Político-Pedagógicos e sintetizamos os pontos principais deste item na tabela abaixo:

Quadro 10 - A Pesquisa nos Cursos de Pedagogia da UNIOESTE

CASCADEL	FOZ DO IGUAÇU	FRANCISCO BELTRÃO
<p>[...] os fins da universidade vinculam-se à produção do conhecimento na pesquisa, além de ensino e extensão de forma indissociada. Assim, o curso constituiu-se de um conjunto de disciplinas, que articuladas entre si, contribuem para a formação do Pedagogo como docente e pesquisador. Destaque-se também para a potencialidade de fomento à pesquisa que é gerada pelo fato do colegiado possuir sete grupos de pesquisa institucionalizados que já contam com a participação efetiva de membros discentes do curso de Pedagogia entre outros. (Anexo Resolução nº 265/2016, p. 41).</p>	<p>O ensino, vinculado ao processo de pesquisa, permite a realização de uma prática de intervenção pedagógica, científica e comprometida socialmente por meio da prática da extensão. [...] o princípio educativo da pesquisa e do trabalho, organizado com a institucionalização da pesquisa desde o primeiro ano do curso, a obrigatoriedade de a pesquisa coincidir com algum aspecto da prática realizada nos estágios supervisionados do curso, no interior das disciplinas e no trabalho de Curso [...] a pesquisa é vista como uma orientação de ação emancipatória na perspectiva do engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares. (Anexo da Resolução nº 287/2016, p. 48).</p>	<p>A pesquisa será privilegiada como princípio de formação pedagógica e técnico-científica. [...] a articulação de dois momentos indissociáveis de trabalho torna-se imprescindível: a) o momento de estudo e aproveitamento das aprendizagens desenvolvidas, a partir das disciplinas que compõe o currículo do curso e as reflexões, estudos e trabalho de campo; necessários ao desenvolvimento da pesquisa; b) o trabalho de campo que envolve desde a prática profissional em ambiente escolar até as investigações diversas sustentadas por referenciais teóricos, mediadas pelo desafio da análise crítica da realidade socioeducativa. (Anexo Resolução nº 216/2016, p. 34).</p>

Fonte: PPP dos cursos - Sistematização: A autora.

Podemos concluir que, os três cursos dão destaque à pesquisa como elemento integrador, transformador, que traz sustentação teórico-prática para o desenvolvimento e formação dos estudantes. Cascavel indica que a pesquisa, como produção de conhecimento, é um dos fins da universidade e dá ao pedagogo as características de docente e pesquisador. Foz do Iguaçu descreve a pesquisa ligada à extensão como orientação de ação emancipatória e engajamento sócio-político. E Francisco Beltrão refere-se à pesquisa como princípio de formação pedagógica e técnica, para compreender as problemáticas educacionais.

É possível afirmar, portanto, que a pesquisa, nos cursos de Pedagogia da Unioeste é sinônimo de formação, produção e disseminação de conhecimento.

Conhecimento este que pretende levar à autonomia na busca da compreensão sobre a realidade e que incentiva a participação ativa na sociedade.

No entanto, diante da proposta de estudo e trabalho ofertada pelo conjunto de disciplinas da matriz curricular do curso, nos perguntamos: como ocorre a produção do conhecimento na universidade? Há um método que dê o suporte necessário a essa produção ou seriam, em sua grande maioria, relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas? Não desmerecendo o valor destes registros, que certamente auxiliam no processo formativo do professor pesquisador, mas preocupando-nos com o conceito de produção do conhecimento, principalmente durante as vivências do estágio supervisionado.

O estágio supervisionado passou por modificações no decorrer de sua história e continua sendo objeto de discussões na área educacional. Sua definição, estrutura e constituição sempre estiveram relacionadas à parte prática dos estudos teóricos para a docência, inclusive sendo realizada inicialmente por meio da observação e imitação de modelos. Pimenta e Lima (2006), sobre estágio e docência, dizem que com as contribuições da epistemologia da prática e a diferenciação do conceito de ação do conceito de prática, o estágio como pesquisa, começou a ganhar solidez.

Entendemos que a ação está relacionada aos sujeitos que participam do processo educativo e a prática está ligada às instituições que organizam, orientam e determinam as ações formativas. E em cada contexto social, econômico e cultural, encontram-se instituições que expressam concepções diferentes de mundo e de educação. Por isso,

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e 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 se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção social. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12 - 13).

O estágio, por meio da sua organização no ensino universitário, oportuniza aos estudantes o conhecimento e a participação ativa nas diferentes práticas institucionais. É nessa interação, segundo Pimenta e Lima (2006, p.06), que “o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.”. As autoras definem esta atividade de pesquisa como podendo ser uma estratégia, um método. Isto é, uma forma de trabalho para

desenvolver no estudante, habilidades de problematizar situações observadas e buscar compreendê-las, tendo uma postura de questionamento sobre o próprio conhecimento.

A atividade de pesquisa pode ser um movimento dinâmico, uma vez que:

A produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se do movimento dialético do conhecimento que compreende o momento da ação (prática constituída), da reflexão (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da ação refletida (prática modificada). Na situação de estágio, esse movimento ocorre quando o estagiário, ao interagir com a dinâmica da sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social. Essa reflexão gera uma nova ação, pertinente, pois, refletida. (SILVA; MIRANDA, 2008, p.16-17)

Constatamos que a pesquisa no estágio envolve indagação, leitura, escrita, observação, discussão e análise crítica. As etapas deste processo podem e devem ser orientadas e desenvolvidas sob a forma de questionamentos, a partir da observação das práticas institucionalizadas.

Neste sentido, Pesce, André e Hobold (2013, p. 10245) realizaram uma pesquisa para compreender como a formação do professor pesquisador ocorre. Para as autoras “A pesquisa é um recurso indispensável ao trabalho do professor, tanto sobre sua área específica como sobre sua prática pedagógica as quais, na maior parte das vezes, estão integradas.”. Afirmam ainda que a pesquisa do professor, assim como a pesquisa acadêmica, precisa ser desenvolvida mediante um rigor metodológico para produzir um novo conhecimento. A formação do professor formador também precisa ser repensada por meio da formação continuada, no trabalho em equipe, com fundamentação teórica que leve à reflexão sobre como formar o professor pesquisador.

Encontramos-nos diante da questão sobre o modelo de pesquisa acadêmica e a pesquisa que pode ser realizada pelo professor no cotidiano de sua atuação docente. Perguntamos que condições são necessárias para que o professor venha a ser, no futuro, um investigador de sua prática? No mínimo, condições materiais, de tempo e espaço, com orientação e parcerias institucionais. Além disso, a consciência e a disposição para o enfrentamento de algumas barreiras, já que, muitas vezes esses trabalhos acabam tendo valor questionável por não apresentarem estrutura e ou resultados dentro da rigurosidade acadêmica, para serem considerados trabalhos científicos.

Nesta direção, Lüdke, Cruz e Boing (2009), desenvolveram uma investigação sobre o que é levado em consideração pelos profissionais encarregados de atribuir recursos à pesquisa apresentada por um professor de educação básica, de aprová-la para apresentação em um encontro científico ou de aceitá-la para publicação em um periódico. Um dos objetivos foi contribuir para a discussão de critérios amplos que possam abranger os vários tipos de pesquisas realizadas na área da educação, em todos os níveis de ensino.

Neste trabalho, especialistas foram convidados a avaliar trabalhos de professores da educação básica, apresentados em encontros científicos. A maioria dos trabalhos analisados foi considerada como relatos de experiência (nem toda experiência é resultado de uma pesquisa). O conteúdo dos trabalhos, apesar de apresentar boa fundamentação teórica, deixou de delimitar com mais precisão o foco da investigação, faltou maior contextualização dentro dos conhecimentos já existentes sobre o tema e a sistematização e análise dos dados não deram maior suporte às conclusões. Também não foram observadas a visão crítica e o confronto ao referencial teórico na maioria dos trabalhos.

Nesta investigação ficou evidente o uso diferenciado do conceito de pesquisa acadêmica e pesquisa do professor, um tipo de pesquisa que se afasta dos critérios formais da academia. Nas palavras dos autores Lüdke, Cruz e Boing (2009, p.456-602), há o receio de uma inferioridade ou hierarquização entre os tipos de pesquisa, mas também surge uma “[...] possibilidade de acolhida de novos tipos de pesquisa, inclusive os praticados pelos professores das escolas, numa perspectiva de enriquecimento da própria produção de conhecimento”. Este seria outro tema gerador de muita discussão no meio acadêmico.

É indiscutível que a pesquisa que amplia o entendimento sobre a realidade observada, principalmente no estágio supervisionado, sendo uma dinâmica necessária e enriquecedora para a formação profissional, uma vez que:

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais instituições, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio. (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 17).

A realização do estágio oportuniza a participação do estudante na iniciação científica, em projetos de pesquisa que se originam principalmente dos questionamentos que surgem dos comportamentos e das práticas observadas, tanto de alunos, como de professores e demais participantes nos diferentes ambientes educativos. Na graduação tem início o processo que pode levar o estudante a compreender a pesquisa como ferramenta de trabalho, imprescindível durante toda a sua futura atividade docente porque:

[...] o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores, cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão. (PIMENTA; LIMA 2006, p. 21).

O contato com os saberes teóricos e com o cotidiano dos campos de estágio, nas suas diferentes rotinas, traz a realidade da profissão para dentro da sala de aula do curso de Pedagogia e isso propicia a discussão e a pesquisa, para o desenvolvimento dos planos de ação, que serão também objeto de análise e avaliação.

Nesse sentido, consideramos relevante lembrar que, o estudante também traz para a sala de aula da universidade, suas próprias experiências de aprendizagem, sendo suas primeiras referências de práticas docentes. O contexto de desenvolvimento social e cultural do acadêmico fará parte da construção da sua identidade como futuro professor.

Destacamos a importância da valorização das vivências escolares do estudante, inclusive como objeto de estudo, para que as memórias positivas e negativas sejam compreendidas e analisadas teoricamente, podendo também fazer parte do material de trabalho e pesquisa durante a graduação. Assim sendo, durante o curso é necessária à formação de:

[...] um professor que esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características colocam-no próximo à postura de um pesquisador, não numa postura acadêmica, mas como investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns de sala de aula e delas extrair respostas que reorientam sua prática pedagógica com os alunos [...] tornar os alunos conscientes de que suas práticas em sala de aula refletem não apenas o grau de aquisição teórica obtido, mas, entre outras coisas, a forma com que, como alunos, principalmente durante a infância, foram marcados pela sua vivência escolar. (PICONEZ; FAZENDA, 1991, p. 37).

Acreditamos que a pesquisa pode ter um significado para o estudante que, geralmente, está relacionado às suas experiências escolares anteriores. Talvez a maior parte do trabalho de pesquisa realizado tenha sido copiar determinadas informações, com um roteiro prévio, sobre um assunto indicado pelo professor e/ou repassar ao grupo as informações, utilizando uma técnica de apresentação. Também observamos que o trabalho formativo sobre pesquisa ou análise de obras referentes a um tema, por exemplo, raramente é trabalhado de forma sistemática ou ampliada, antes do início da graduação.

Concluimos que isto pode dificultar o êxito no processo inicial da pesquisa acadêmica, pois o estudante é convidado, e não poderia ser diferente, a imediatamente compartilhar da leitura e interpretação de diversos textos teóricos. Tendo em vista que terá que utilizá-los em diferentes propostas do trabalho acadêmico, principalmente na redação dos registros das tarefas práticas. Este é um grande desafio para o estudante e para a universidade, em razão de que:

[...] o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos. (PICONEZ; FAZENDA, 1991, p. 49).

Consideramos que os estudos do curso de Pedagogia podem oportunizar o autoconhecimento do estudante e a apropriação das técnicas de pesquisa, de maneira contínua e eficiente. Neste sentido, corroboramos com Gomes (2011, p. 48), que afirma que “o docente em formação também passará por um processo de educação científica que contribuirá para sua legitimação como pesquisador.”. A autora ainda destaca a importância de que “respeitar e valorizar as peculiaridades culturais dos estudantes e manter uma estreita relação entre ciência e cultura é um dos caminhos para a promoção de uma educação científica ainda no processo de formação inicial”. Ou seja, o ponto de partida dos estudos acadêmicos de um estudante será composto da compreensão das suas próprias vivências culturais e educacionais à luz dos fundamentos teóricos e práticos pelo curso.

Entendemos também que, neste processo de desenvolvimento encontram-se além das experiências individuais do estudante, as interações com os colegas, professores e outros profissionais dos campos de estágio, pois:

[...] quando o estágio é fundado na práxis assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática. [...] a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual, o refletir, nesse sentido, necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar as possibilidades concretas de trabalho coletivo. Portanto, o estágio supervisionado não é um momento de aprendizagem solitária, nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos estagiários, professores orientadores, professores regentes da escola. (GOMES, 2011, p. 119).

A aprendizagem da docência se dá na relação que o estudante estabelece entre as leituras e reflexões durante a investigação teórica e no diálogo entre os participantes do processo de estágio. Desse modo, Gomes (2011, p. 124) reitera que o trabalho dos professores orientadores é de extrema relevância, podendo levar ao aprofundamento da reflexão sobre as experiências e à ressignificação das teorias relacionadas à prática educativa. Esta relação pode resultar no encontro de alternativas de encaminhamentos pedagógicos, de forma contextualizada e fundamentada por meio da pesquisa, durante as práticas de estágio.

O trabalho coletivo entre professores, coordenação, orientação e supervisão de estágio, pode e deve auxiliar na superação de situações conflitantes sobre como realizar uma pesquisa significativa durante os processos formativos do curso. Seara *et al.* (2008, p. 51) indicam como questões essenciais dos aspectos estruturais, “o campo de estágio, a realização dos estágios e a relação entre a escola pública e a universidade”.

[...] Obviamente, no curto espaço de tempo que os cursos de graduação dispõem para a formação profissional de seus alunos, não é possível dar conta de todo um conjunto de conhecimentos complementares ao exercício profissional do professor [...] o futuro professor precisa de um conhecimento complementar em sua fase de profissionalização, que se constitua em importante ferramenta para o seu trabalho, principalmente na fase do estágio obrigatório [...]. (SEARA *et al.*, 2008, p. 53).

As autoras sugerem que os diretores e professores sejam convidados a participar da definição de uma estratégia de ação no desenvolvimento de propostas de trabalho, em que haja a contrapartida da universidade para com a escola, alocação de recursos e envolvimento da universidade com os problemas da comunidade e com os movimentos sociais.

Também apontam a importância da interação entre os estagiários e os profissionais que os recebem, numa proposta de trabalho a ser desenvolvidas pelas duas

partes em conjunto. E sobre a relação entre a escola pública e a universidade, frisam a relevância de oferecer atualização constante do ponto de vista teórico-metodológico em áreas específicas do conhecimento, assim como, de questões sobre problemas educacionais brasileiros.

Nesse sentido, os documentos analisados, diretrizes, regulamentos, projetos político-pedagógicos e planos de ensino dos cursos de Pedagogia da Unioeste apontam no sentido de uma interação dinâmica entre a universidade e os campos de estágio. No entanto, quanto ao trabalho referente à pesquisa, a produção e disseminação do conhecimento, as perguntas continuam a nos fazendo refletir sobre como a produção da pesquisa tem, efetivamente, contribuído na formação acadêmica e profissional do egresso de Pedagogia.

Passamos a compreender a pesquisa, durante as etapas deste trabalho como a base na produção do conhecimento. É um elemento de ligação entre os estudos feitos sobre um determinado assunto. A pesquisa pode ser classificada de acordo com critérios específicos e ter diferentes métodos e estratégias de desenvolvimento. Ela representa uma sistematização, a síntese de ideias a cerca de um fenômeno. E o resultado de uma pesquisa é temporal, logo pode ser modificado, suas análises e conclusões podem ser ampliadas pelo próprio autor e por outros pesquisadores.

Observamos que a pesquisa, como curiosidade, questionamento e investigação, existe na essência do ser humano. Na educação básica a pesquisa tem seu espaço como estratégia de estudo das diferentes disciplinas. Já na formação acadêmica, se utiliza das diferentes metodologias quanto ao tratamento da informação coletada, se constituindo assim como instrumento de trabalho formativo.

Na pós-graduação a pesquisa se coloca como uma investigação criteriosa e teoricamente fundamentada para apresentação de resultados, podendo seguir para a produção do conhecimento científico. Parte deste conhecimento retornará, por meio da formação de professores, para a educação básica.

Avaliamos que a pesquisa como investigação e análise sobre a realidade, pode ser um elemento transformador, seja da educação de uma criança ou na produção científica de um adulto. A pesquisa como prática educativa oportuniza aos envolvidos no processo formativo, a transformação da informação em conhecimento útil, para nós e para a comunidade com a qual convivemos.

3.4.4 A Gestão

Segundo Severino (2007, p. 126) quando as pessoas envolvidas na ação educativa tiverem clareza e segurança sobre a natureza da prática educativa como político-social, então essa ação se tornará eficaz. “Dito de outro modo, toda prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino ou nos mais diferenciados espaços culturais”.

Da mesma forma que a docência, a prática de ensino e a pesquisa, a gestão faz parte da base da formação do pedagogo. O estudo teórico e a prática sobre a gestão escolar estão contemplados, na relação entre a universidade e os campos de estágio, principalmente ao se tratar do trabalho da equipe pedagógica. Nas DCNFP de 2015, no 4º parágrafo, está discriminado que:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância) e possuem formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (2015, p. 4).

A gestão educacional está incluída no exercício da docência e demais atividades pedagógicas para serem exercidas pelos profissionais do magistério da educação básica. Podemos verificar nas diversas etapas e nas dez modalidades de educação citadas, a amplitude e o aprofundamento de conhecimentos necessários para o desempenho desta função. Por isso, a gestão como categoria a ser analisada no desenvolvimento do curso de Pedagogia vem a confirmar a relevância do nosso trabalho de investigação. Em razão de que estamos abordando a formação de um profissional que pode atuar tanto na docência como na gestão de instituições escolares e sociais.

Segundo Oliveira e Menezes (2018) o conceito de gestão escolar vem sendo construído e reconstruído historicamente, trazendo valores e significados dentro de um contexto político educacional.

Para Libâneo (2008) a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os

aspectos gerenciais e técnico-administrativos e neste sentido, é sinônimo de administração.

As escolas são, portanto, organizações, e nelas sobressaem a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este o processo que denominamos gestão. (LIBÂNEO, 2008, p. 100).

Oliveira e Menezes (2018), embasadas em alguns autores como Andrade (2001), Garay(2011), Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo(2007), Lück (2007), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011), Cattani e Hozlmann (2011), Paro (2008), discutiram sobre o conceito de gestão escolar pontuando que, embora gramaticalmente o termo gestão tenha um significado amplo, de gerir ações e capacidades humanas, uma grande parte da sociedade entende como gestão empresarial e administrativa.

As autoras destacaram que na educação, existem os termos administração escolar e gestão escolar, sendo o primeiro mais voltado a uma concepção técnica do trabalho e o segundo, voltado ao compartilhamento de ideias e a participação coletiva. Sobre o gestor de escola “[...] se trata não de um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, coordenação e intencionalidade que, [...] vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola” (OLIVEIRA E MENEZES, 2018, p. 876 - 900).

Ainda Oliveira e Menezes (2018) chamam a atenção para o fato de que de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou-se a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra gestão. Complementam que o gerenciamento de uma escola se difere de outras organizações, pelos elementos que preconizam o diálogo e a deliberação conjunta. Sendo assim, o gestor exerce o princípio da autonomia e precisa criar vínculos com a comunidade educativa, coordenar, mediante os princípios da democracia e autonomia, o sistema de ensino, articular e implementar diretrizes e políticas educacionais públicas. Oliveira e Menezes (2018, p. 876 - 900), concluem que “A figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo”.

Libâneo (2008, p. 102) traz a consideração sobre como assegurar a gestão democrática, afirmando que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. [...] O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. [...] Nesse modelo de gestão, é indispensável a introdução do trabalho em equipe.

Batistão *et al.* (2015), destacam que o papel do pedagogo ao atuar na gestão escolar é o de coordenar o processo da gestão democrática, no sentido de mobilizar a coletividade por meio da discussão, conscientizando-a sobre a função da escola e a realidade, levando à tomada de decisões e ao envolvimento de todos, tendo sua expressão completa na construção e implementação do PPP.

A respeito das rotinas da escola, no trabalho do pedagogo como gestor, as autoras citam entre outras atribuições, a organização e distribuição de aulas e turmas, as relações com entidades externas, o apoio pedagógico e técnico aos professores sobre normas e leis, organização da formação continuada, reuniões pedagógicas com espaço para debates sobre temas como avaliação e evasão.

O trabalho do pedagogo na gestão envolve todos os profissionais que atuam nos diferentes setores de uma instituição de ensino. É a articulação propriamente dita do trabalho pedagógico, que solicita deste profissional a capacidade de lidar com a organização do trabalho coletivo. Severino (2007, p. 128) chama a atenção para o fato de que “o trabalho em equipe não é uma alternativa opcional, é uma necessidade intrínseca ao processo, dada sua relevância e imprescindibilidade”, pois:

Trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e de decisões em reuniões conjuntas e cumprir mecanicamente determinações coletivizadas; ao contrário, é participar efetivamente de um processo contínuo que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido do empreendimento em questão. (SEVERINO, 2007, p. 128).

Sobre os conteúdos necessários à formação do pedagogo, no trabalho com a gestão escolar, na condição de coordenador pedagógico, que nas escolas públicas do Estado do Paraná é “professor pedagogo”¹⁷, Batistão *et al.* (2015, p. p. 23876 - 23891),

¹⁷ Essa nomenclatura passou a vigorar após a instituição da Lei Complementar nº 103/2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Professores, “[...] integra na carreira de professor os profissionais que

colocam que não há um consenso nacional, mas que é possível, de forma básica, listar alguns: política, planejamento, gestão, avaliação, currículo, espaços de educação não formal, ética e pesquisa. Sobre os elementos que devem balizar o trabalho do pedagogo em sua cotidianidade, destacam “Garantir a intencionalidade da ação, buscar a qualidade para todos, enfrentar os efeitos da fragmentação do trabalho pedagógico e, sobretudo, velar pelos princípios democráticos”.

Barbosa e Abdian (2013) realizaram um estudo sobre a gestão escolar e a formação do pedagogo, a partir das DCNCP/2006. O direcionamento dado pelas diretrizes não agradou parte dos profissionais da educação e foi objeto de questionamentos, críticas e interpretações diversas. Entre as polêmicas, esteve a formação do gestor escolar. O documento destacava um conceito ampliado de docência como base da identidade do pedagogo, que dividiu opiniões. As Diretrizes traçam uma nova identidade para o curso de Pedagogia e um novo perfil profissional para o pedagogo, aumentando consideravelmente a quantidade e a complexidade das suas atribuições.

As autoras continuam enfatizando que, na divergência das opiniões encontra-se o argumento de que não se pode resumir a formação do pedagogo à função de professor, mas que participar da gestão é diferente de gerir, e que o termo pode dar margem a várias interpretações. Por outro lado, também se fala sobre o significado de participar como ação conjunta, coletiva, princípio da gestão democrática. Enfim, o texto das Diretrizes, de certa forma, não favorecia uma formação consistente do gestor escolar.

É importante destacar que não se está defendendo a formação fragmentada ocasionada pelas habilitações. Mas é preciso considerar que as funções relacionadas à administração, à orientação e à supervisão escolar precisam continuar presentes na escola. O fim das habilitações não pode ser sinônimo de um aligeiramento na formação do gestor escolar e nem contribuir para a estagnação teórica da área. Faz-se necessário que o conhecimento construído ao longo da história avance a partir de perspectivas mais democráticas, afinadas com o contexto escolar e sua complexidade, visando a uma formação de melhor qualidade. (BARBOSA E ABDIAN, 2013, p. 252).

Concordamos que a administração escolar, a orientação aos familiares e aos estudantes e o acompanhamento e suporte pedagógico aos professores continuam sendo parte do trabalho formativo da escola e, estas funções continuam sendo desempenhadas nos espaços educativos. Porém, a questão que se levanta é sobre a necessária formação

trabalham nas atribuições de suporte pedagógico e acontece a extinção dos cargos de administrador, supervisor e orientador educacional [...]” (BARBOSA E ABDIAN, 2013, p. 256).

ampla e ao mesmo tempo específica, deste profissional, para poder atuar em cada uma destas áreas.

Barbosa e Abdian (2013, p.255) comentam que “entre os estados brasileiros, existem diferenças quanto aos requisitos necessários e quanto às formas de provimento do cargo para a gestão escolar”.

[...] No caso da Rede Estadual do Ensino do Paraná, a equipe gestora é formada pelo diretor, diretor auxiliar e pedagogos. Para concorrer aos cargos de direção e direção auxiliar, por meio de eleições diretas, é necessário apenas ser concursado e ter formação em nível superior em licenciatura, independente da área. [...] No entanto para o cargo de pedagogo, é necessário realizar concurso público específico para o cargo de Professor Pedagogo [...]. (BARBOSA E ABDIAN, 2013, p. 256).

De acordo com as orientações para as eleições de diretores, qualquer profissional da educação pode candidatar-se ao cargo, um professor, pedagogo ou um agente administrativo, que terá como subsídios para atuar, inicialmente, os conhecimentos específicos de sua área de atuação e concurso. Destes possíveis candidatos, o que tem formação específica para a gestão é o pedagogo.

Para concorrer ao cargo de gestor, no estado do Paraná, o profissional precisa ter participado de cursos específicos na área, ofertados pela secretaria de educação. Após a elaboração um plano de ação e alcançar o número mínimo de votos da comunidade escolar, as vagas nos cargos de direção e direção auxiliar são preenchidas. Estes profissionais são chamados a participar de momentos formativos referentes à gestão participativa e democrática. Indicativo este, de que, há a necessidade de embasamento teórico prático e formação continuada para se desempenhar esta função de forma satisfatória e produtiva.

Diante da amplitude e abrangência da formação do pedagogo, não podemos deixar de destacar a importância da formação política ofertada pelo curso de Pedagogia, uma vez que esta formação precisa:

[...] expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética. E só assim a atividade profissional do educador se tornará um efetivo investimento na construção e na consolidação qualitativa da cidadania. (SEVERINO, 2007, p. 131).

Isto posto, na luta pela formação de qualidade, os educadores formadores precisam utilizar as armas que dispõe. Segundo Severino (2007, p. 130) estas armas são

“prioritariamente aquelas fornecidas pelo conhecimento. É através do conhecimento, crítica competente e criativamente produzido, que os educadores, na condição de intelectuais, poderão atuar como técnicos e como políticos”.

Acreditamos que é preciso continuar a ocupar o espaço de discussão na sociedade, mantendo a luta pela identidade do pedagogo professor ou professor-pedagogo, pesquisador, coordenador ou gestor. Mantendo em pauta a necessidade da formação continuada de qualidade, o reconhecimento na remuneração que lhe é de direito, e principalmente na clareza da sua função como articulador do trabalho pedagógico, que leva à autonomia do ser humano por meio da educação.

Compreendemos que gestão é condução. Para gerir uma instituição escolar é necessária uma equipe que tenha um olhar multidisciplinar. Porque assim como o estágio supervisionado depende das outras disciplinas e não se faz sozinho, a gestão também não se constitui de forma individual na figura de um diretor. O diálogo entre as equipes de trabalho é fundamental para a coesão das ações no cotidiano escolar e quem conduz esse diálogo é a equipe diretiva.

Os encaminhamentos pedagógicos e os administrativos andam lado a lado e também se entrelaçam em determinados momentos, para oportunizar o melhor desenvolvimento do projeto educativo como um todo, por isso a importância da participação do pedagogo na gestão escolar.

3.4.5 Articulação entre as categorias que emergem do estágio na formação do pedagogo

Podemos dizer que a docência que abrange a sociedade na diversidade cultural, na mobilização política, na organização histórica, também inclui as relações de ensino e de aprendizagem nos diferentes espaços de convívio, familiar, esportivo, de trabalho, lazer e principalmente no ambiente escolar. Porém, a docência na forma de prática do ensino em sala de aula, nos ambientes escolares e não-escolares, se torna o centro da aprendizagem formal da sociedade.

Vimos no decorrer deste trabalho que a base da formação do professor ofertada pelo curso de Pedagogia é a docência, que num conceito ampliado, traz o estudo sobre as relações sociais e a educação do ser humano. A observação criteriosa da realidade educacional aliada ao estudo do contexto histórico do ensino dão condições de pesquisa

e análise, para a elaboração uma intervenção profissional significativa. Entendemos que compreender a docência além dos muros da escola é buscar na Pedagogia e nas outras áreas de pesquisa e estudo a fins, a Ciência como instrumentalização para uma proposta de trabalho consistente.

Este trabalho em torno da docência tem em sua estrutura a prática de ensino. Na qual a formação do professor está organizada de forma a percorrer, por meio dos estudos teórico-práticos, o desenvolvimento da aprendizagem humana e o domínio do conhecimento sobre metodologias e encaminhamentos para os diferentes níveis de ensino. O egresso do curso de Pedagogia estará apto a trabalhar as diferentes disciplinas com crianças da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com alguns componentes curriculares do Ensino Médio. Além de poder atuar na coordenação e gestão pedagógica de espaços educativos não escolares.

Na formação do professor, a prática de ensino está ligada ao estágio supervisionado, inclusive no título da disciplina. Durante os anos de formação acadêmica a prática de ensino se fará presente no trabalho de todas as disciplinas, por meio das diferentes estratégias de trabalho. Mas, no estágio supervisionado, o conteúdo é a própria prática de ensino.

No desenvolvimento das atividades que compreendem a docência, principalmente no estágio supervisionado, a prática de ensino está aliada à pesquisa. É por meio da observação da realidade nos campos de estágio e do embasamento teórico metodológico ofertado na universidade, que o estudante faz a análise das práticas pedagógicas. A pesquisa está presente na formação do professor como fonte de informação, como base para reflexão e também no direcionamento da escolha de critérios para avaliação de práticas educativas.

O curso de Pedagogia pretende formar o professor pesquisador de sua prática e que colabora na produção de conhecimento. Isto demanda, tanto para o estudante estagiário como para o estudante/professor atuante (acadêmico que atua profissionalmente como professor na Educação Infantil e ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental), tempo de estudo, leituras, discussões, análises, escrita e reescrita, participação em grupos de estudo e pesquisa, publicações, apresentações em Encontros e Congressos. Nosso trabalho traz questionamentos sobre as condições necessárias para se atingir tal objetivo e a realidade das escolas e universidades brasileiras.

No processo formativo do curso de Pedagogia a docência, a prática de ensino, a pesquisa estão interligadas entre si e também à gestão escolar. Para atuar como articulador do trabalho pedagógico é necessário que o estudante conheça a escola e suas instâncias organizadas, assim como, observe o trabalho do pedagogo na gestão escolar. É importante o estudo sobre como esta dinâmica contribui no desenvolvimento das reuniões pedagógicas e grupos de estudo, para a reflexão e o aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola.

Sendo assim, as categorias elencadas neste trabalho, que emergem do estágio supervisionado perpassam o curso de Pedagogia desde o início, por meio do trabalho das disciplinas da matriz curricular, tendo como ponto culminante a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, com o objetivo de formar o estudante integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação faz parte da sociedade e das relações humanas e está na transformação social, política, econômica e histórica dos sujeitos. A mudança à qual nos referimos ocorre em variados contextos e culturas, em tempos e espaços diferentes. E entre as formas pelas quais o ser humano se relaciona nestes espaços de convívio social, a educação escolar se destaca. É por meio do trabalho formativo com o desenvolvimento humano de forma ampla, que a educação pode influenciar em sua transformação, tornando-o consciente da importância de ser participativo no cumprimento de seus deveres e na defesa de seus direitos como cidadão.

No sistema educacional brasileiro, cada nível de ensino possui estrutura e organização próprias para a realização das atribuições que lhe são legalmente conferidas. Para isso, os espaços formativos são compostos de equipes de profissionais que, na sua maioria, possuem a formação específica exigida para o desempenho de suas funções. Destacam-se neste cenário então, os professores e os alunos. Pois todas as ações estruturais, pedagógicas, burocráticas e sociais se voltam para o processo de ensino e de aprendizagem, sejam da criança ou do adulto.

Portanto, o tema formação de professores é histórico. Acompanhando as mudanças e transformações da sociedade, sendo o foco de debates, congressos, experiências, pesquisas, leis e projetos, de modo que este assunto tem seu destaque nas diferentes instâncias organizacionais do nosso país. Tão grande é a importância da educação escolar para o desenvolvimento de uma nação.

A observação dos resultados ainda insatisfatórios em relação aos níveis de alfabetização em nosso país, e a constatação, durante a nossa atuação profissional, de posturas e práticas pedagógicas pouco produtivas por parte de alguns professores, tanto iniciantes quanto experientes, da Educação Infantil e Anos Iniciais, trouxeram inquietações que motivaram este trabalho.

Esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: como o estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental está organizado nos cursos de Pedagogia da Unioeste, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015, especificamente?

O trabalho de investigação foi direcionado para o período referente à formação inicial do professor, o curso de Pedagogia. Delimitamo-nos aos ofertados pela Unioeste, nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, no Paraná, com o foco no Estágio Supervisionado. Entendemos que a atividade de ensino e de aprendizagem é complexa e por isso, segue sendo objeto de observações, estudos, discussões e pesquisas no meio educacional, considerando relevante e necessário sempre repensar e aperfeiçoar os modelos de formação docente. Esta pesquisa poderá colaborar trazendo algumas observações sobre a formação de professores, no espaço do estágio supervisionado, nos cursos de Pedagogia da Unioeste.

Aqui, tecem-se algumas considerações sobre as leituras e análises realizadas nesta pesquisa, sintetizada mais especificamente em três capítulos, além da introdução, considerações e referências. Sabemos que este trabalho não responde a todas as indagações que envolvem esse tema, até mesmo porque a realidade de cada curso investigado possui um contexto geral e particular, situados num momento histórico, que provoca movimentos diferentes dentro da instituição que é a universidade.

Esta pesquisa percorreu, juntamente com autores que discutem a formação de professores, o caminho da Pedagogia como ciência e como curso formativo, observando a trajetória do Estágio Supervisionado, neste percurso.

Vimos que a educação é um processo de humanização que ocorre por meio da necessidade humana de transformação e nas relações sociais e contextos culturais dos quais o homem participa. Muitos são os locais onde essas relações acontecem e um deles é a instituição escolar, que trabalha com a instrução formal do ser humano. O grande desafio da educação, neste caso, é garantir, além do acesso, a apropriação dos conhecimentos como forma de emancipação e de participação ativa da sociedade. Por isso, a educação é constantemente questionada e desafiada pelas inovações e transformações sociais.

Sobre a variação no entendimento e compreensão sobre a Pedagogia como ciência da educação, há um ponto em comum, sendo arte, técnica, filosofia, história da educação, teologia da educação ou em definições combinadas, todas convergem à educação. A Pedagogia como ciência investiga e compreende os problemas educativos, recorrendo à teoria produzida por outras ciências da educação, para sugerir intervenções referentes a métodos e organização do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, oferece elementos importantes para o planejamento das ações educativas, trazendo

sentido à educação, no que diz respeito a contribuir para a socialização do conhecimento e colaborar para o desenvolvimento do homem na sociedade.

Há uma mediação formal entre a sociedade da informação e o homem que acontece num determinado período da vida humana e denomina-se fase escolar. Os professores são, entre todos que compõe o ambiente educativo, os principais responsáveis por esse trabalho. A formação inicial destes profissionais acontece no curso de Pedagogia, que tem a duração de quatro anos. No Brasil, o curso de Pedagogia foi regulamentado a mais de 80 anos, passando por várias fases de discussões, propostas, reformas, leis e regulamentações. A identidade do curso, sua função e atuação na sociedade sempre esteve no centro da luta pela formação profissional do professor.

Foi possível compreender, durante este trabalho, a trajetória da disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino e os desafios enfrentados para a transformação da observação e reprodução de modelos de boas práticas pedagógicas para a elaboração e organização de atividades significativas e promotoras do desenvolvimento integral e autônomo do ser humano.

De forma mais específica e objetiva, esta investigação analisou os cursos de Pedagogia da Unioeste de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, tendo como base para análise, as Diretrizes Curriculares Nacionais/2015, o Regulamento de Estágio da instituição, os Projetos Políticos-Pedagógicos e a ementa da disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de cada curso.

Os cursos estão organizados para desenvolver o trabalho formativo com a finalidade de alcançar a formação plena e integral de profissionais da educação, para atuar na docência e na gestão do sistema educacional brasileiro, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, no Ensino Fundamental e Médio. Tendo como objetivo a formação de um profissional comprometido historicamente na luta pela emancipação humana.

Quanto à configuração do Estágio Supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podemos afirmar que os três cursos analisados ofertam o estudo e o contato com a realidade dos campos de estágio, nas diferentes possibilidades de atuação e intervenção, optando prioritariamente pelos ambientes escolares.

Os cursos de Pedagogia de Cascavel e Foz do Iguaçu distribuem os campos de estágio entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o EJA, a

Educação Especial e a gestão escolar. O curso de Pedagogia de Francisco Beltrão diferencia-se pela opção de aumentar consideravelmente a carga horária desta disciplina, a partir das orientações das DCNFP/2015. Não deixando de abordar o trabalho do pedagogo na gestão escolar, opta por enfatizar a formação no estágio para Educação Infantil e Anos Iniciais. Podemos dizer que o curso se reorienta para o aprofundamento das bases de estudo teórico-metodológico sobre o desenvolvimento inicial da vida estudantil e, amplia o tempo de experiência na docência neste período escolar.

A organização da carga horária de cada curso de Pedagogia e os encaminhamentos sobre os campos de estágio trazem oportunidades de uma profícua discussão, sobre a formação do professor. Por um lado, conhecer diferentes ambientes formativos, durante a graduação, traz ao conhecimento do estudante as estruturas dos espaços educativos e suas complexidades, enriquecendo as observações e análises necessárias durante o curso. Quanto mais propostas pedagógicas o estudante conhecer, mais poderá despertar seu interesse sobre opções de trabalho e projetos a serem desenvolvidos, durante e após o término do curso. Tendo este conhecimento também poderá dar continuidade aos seus estudos após a graduação, especializando-se em uma das diferentes áreas de atuação.

Em contrapartida, ter a experiência de vivenciar o cotidiano de alguns espaços formativos, mas optar por aprofundar-se num determinado período de formação e desenvolvimento da criança, tendo mais tempo para conviver com as rotinas escolares, para estudar, analisar, propor, experimentar e avaliar as práticas pedagógicas, oferece ao estudante mais segurança, sobre a sua instrumentalização profissional e o seu papel como futuro professor daquele nível de ensino.

A informação mais aprofundada sobre a criança, com base nas diferentes teorias do desenvolvimento, sobre a aprendizagem a partir das diversas abordagens didáticas e psicológicas, resultará em produção de conhecimento significativo e refletirá no trabalho do professor, em qualquer ambiente educativo em que estiver inserido futuramente. Ou seja, a docência como conceito ampliado dá a sustentação para todo o trabalho formativo, independente da idade do estudante com o qual se trabalha ou do espaço social em que se realiza um projeto.

Durante o desenvolvimento das propostas teórico-metodológicas, principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado, é que se intensificam as ações que culminarão

na experiência da docência. As práticas observadas e as práticas realizadas pelos estudantes são o ponto de partida e de chegada das discussões e estudos.

Destacamos a importância desta postura investigativa, retomando aqui alguns dos questionamentos que surgiram da observação da prática e geraram a intenção desta pesquisa, como; por que professores recém-formados apresentam posturas metodológicas de não questionamento nem enfrentamento sobre as rotinas escolares que poderiam ser positivamente modificadas? Por que reproduzem os comportamentos improdutivos que certamente foram motivos de discussão durante sua formação pedagógica? Por que não colocam em prática uma organização do trabalho pedagógico que oportuniza o desenvolvimento da autonomia das crianças com as quais trabalham?

Encontramos, durante as leituras feitas para esta pesquisa, uma das respostas nas observações de Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p.36-39), quando se referem à estrutura do processo formativo e dos processos cognitivos e perceptivos dos estudantes. Os autores afirmam que após a conclusão do curso, os agora professores, abandonam os referenciais científicos da graduação e se rendem à cultura escolar. Isso se deveria ao fato de que “os processos formativos não conseguem ser estruturantes dos processos cognitivos e perceptivos dos docentes”, demonstrando muitas vezes, falta de “consistência epistemológica, que lhe dê suporte”. Isto significa que, apesar da formação para a docência apresentar inovações, muitas das práticas pedagógicas das tradições escolares brasileiras ainda não foram completamente superadas.

Podemos reafirmar que a discussão sobre a teoria x prática precisa se fazer presente em todos os âmbitos do processo formativo do profissional, e é nesta relação que as condições de trabalho do professor precisam ser objeto de análise contundente. Porque não havendo condições para o desenvolvimento de um profissional comprometido com sua área de formação, torna-se muito mais difícil a transformação tão almejada pela educação.

Quando os estudantes do curso de Pedagogia vão a campo conhecer as escolas e outros espaços formativos, as diferentes realidades são trazidas para a sala de aula do estágio supervisionado para análise, discussão e elaboração de um plano de intervenção pedagógica. O foco é o ensino e a aprendizagem das crianças e jovens, em que se observa a metodologia utilizada pelos professores e os resultados alcançados pelos estudantes, buscando compreender o processo de educação escolar. Além de identificar lacunas e propor alternativas de trabalho pedagógico, os estudantes estagiários

juntamente com a orientação e coordenação do curso podem se utilizar de uma das funções da universidade, a extensão.

Dos três cursos de Pedagogia analisados, Foz do Iguaçu desenvolve no último ano de formação, um trabalho voltado à formação continuada de professores do município e daquela região, colocando em prática a ação transformadora do curso. Esta opção de trabalho formativo demanda, assim como todas as atividades de estágio, estudo, planejamento e organização. Cascavel e Francisco Beltrão também podem ocupar o espaço formativo na extensão universitária, porém não delimitam essa opção como parte das ações programadas formalmente.

Neste processo de investigação sobre como estão organizadas as atividades de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elencamos categorias que representam nosso foco de análise e reflexão. São eles: a docência, a prática de ensino, a pesquisa, e a gestão.

Estes elementos estão interligados entre si, fazendo da parte da formação do professor, como um todo. O objeto de estudo da docência, de forma ampla, é a educação do homem nas relações sociais. E de forma específica, a docência compreende a prática de ensino que tem por objeto de estudo a instrução formal, na formação e desenvolvimento humano. Este estudo, dentro da docência, tem como suporte a pesquisa, que dá suporte teórico-metodológico ao trabalho do professor, que registra as discussões e propostas de intervenção, é fonte de informação e de produção de conhecimento científico. E por fim, ressaltamos a interdependência destes elementos na gestão, como espaço de planejamento, organização e execução de todas as etapas de um projeto educacional, envolvendo todos os setores da escola e suas relações com a comunidade.

A formação inicial do professor, como o próprio nome já sugere, é o início de uma jornada de constante aprendizado, sendo a universidade a mola propulsora para o desenvolvimento profissional. É no estágio supervisionado e prática de ensino do curso de Pedagogia que a ação pedagógica toma corpo e que a teoria estudada precisa encontrar seu espaço como sustentação, mediação e reorientação do processo de ensino e de aprendizagem.

Os cursos de Pedagogia da Unioeste, localizados em Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, que foram o objeto desta pesquisa, são um exemplo positivo deste

processo que envolve a discussão coletiva e que busca a melhoria da formação acadêmica, fazendo mudanças e reavaliando o percurso, na interação com a sociedade.

O objetivo de compreender como estão configurados os estágios para a docência nos cursos de Pedagogia da Unioeste foi alcançado, dentro das possibilidades e limitações da análise documental e pesquisa bibliográfica. Os dados e as informações encontradas nos deram uma visão sobre o que se pretende realizar no tempo e espaço do estágio supervisionado de cada curso.

A diferença entre as propostas de formação, principalmente no que diz respeito à carga horária destinada à Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão, abre caminho para outras pesquisas no que se refere aos resultados deste processo formativo, que poderiam investigar este tema diretamente com egressos dos cursos de Pedagogia da Unioeste. Assim, a observação documental se complementaria com a análise da prática profissional, posterior ao término do curso.

Acreditamos que o espaço formativo não é o das respostas prontas, mas o das perguntas consistentes que levam à construção de um conhecimento que transforma realidades. Este é o papel da universidade que defendemos com este trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *et al.* (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas SP: Papirus, 2012. 143 p. (Série Prática Pedagógica).

BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z.. **Gestão Escolar e Formação do Pedagogo: Relações e implicações a partir de projetos políticos-pedagógicos de universidades públicas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 4, n. 29, p. 245 - 276, dez. 2013.

BATISTÃO, M. *et al.* . **Formação e atuação do pedagogo na gestão escolar: conteúdos e rotinas**. In: EDUCERE -CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, São Paulo. Artigo. p. 23876 - 23891.

BORSSOI, B. L. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. Orientador: Profª Dr Maria Elly Herz Genro. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº. 9.394/96. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 25 mar.2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP5/2005**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP1/2006**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP2/2015**. Brasília: MEC, 2015.

BROTTO, I. J. de O.; PASQUALOTTO, L. C. **Os cursos de Pedagogia da Unioeste: em análise a formação diferenciada**. In: 17º ENDIPE - A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Ceará, 2014, v. 2, p. 5071 - 5075.

CARDOSO, N. de S.; FARIAS, I. M. S. de. **Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações**. Formação em Movimento: Revista da Anfope - Associação Nacional pela formação profissional de profissionais da educação, v. 2, n. 4, p. 395 - 415, jul./dez. 2020.

CASTANHA, A. P. **O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo**. Histedbr, Campinas, p. 309 - 331, v. 04 abr. 2011. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COUTINHO, S. C. **A práxis educativa popular**. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia. Faculdade Católica de Pouso Alegre. v. 04 - Número 10. p. 01 - 23. | ISSN 1984 - 9052. 2012.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299 - 324, abr./jun. 2015

EDELSTEIN, G. E. **Formar y Formarse en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, . p. 11 - 250. 2011.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Coleção Entre nós professores. São Paulo - Papyrus. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino nos estágios**. 8. ed. Campinas – SP - Papyrus. 253 p. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). 1996,

FRISON, L. M. B.. **Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. – Porto Alegre, 2006. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. 2006.

GAMBOA, S. **Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória**. Motrivivência, Florianópolis, n. 8, p. 39 - 46, 1995.

GHEDIN, E.. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo - Cortez. 224 p. 2005.

GIARETTON, F. L; SZYMANSKI, M. L. S. **Atividade: conceito chave da práxis pedagógica**. XI Congresso Nacional de educação - Educere, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7543_5188.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo - Atlas. 2002

GOMES, M. de O. (org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo – SP - Loyola, 222 p. 2011.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 – Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia - MF livros, 319 p. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. – São Paulo - Cortez. 2010.

LÜCK, H. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 22. ed. Petrópolis – RJ - Vozes, 66 p. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. . 1986. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo – SP - EPU. 2012.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. **A pesquisa do professor da educação básica em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456 - 602, dez. 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 2. ed. São Carlos – SP - Edufscar, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Revista e atualizada – Petrópolis - RJ - Vozes, 2016.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. **Revisão de Literatura: O conceito de gestão escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 169, p. 876 - 900, set. 2018.

ORSO, Paulo José. **A universidade estadual do oeste do Paraná e seu contexto sócio-histórico**. Histedbr, Campinas, n. 41, p. 231-240, mar. 2011.

PATO, M. H. de S.. BARBOSA, R. L. L. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores: formação de professores: o lugar das humanidades**. São Paulo – SP - Unesp,. 61 p. 2004.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. e D. A. de; HOBOLD, M. de S. **Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos**. In: EDUCERE 11º Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba – PR, p. 10243 - 10254. 2013.

PICONEZ, S. C. B.; FAZENDA, I. C. A. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 22. ed. Campinas -SP - Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G. **Saberes da Docência e a identidade do professor**. São Paulo – SP - Cortez Editora, 1997.

PIMENTA, S. G.. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo – SP - Cortez, 200 p. 2001.

PIMENTA, S. G.. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo – SP - Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo – SP - Cortez,. 224 p. 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis, São Paulo - SP, v. 3, n. 34, p. 5-24, 2006.

PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Os Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos, Botucatu - SP, p. 83 - 94, ago. 1997. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso : 12 jan. 2022.

PORTELINHA, Â. M. S. **A pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais**. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014.

PORTELINHA, Â. M. S. **A Pedagogia Nos Cursos de Pedagogia: Teoria e Prática Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo – Paco Editorial. 2015.

PORTELINHA, Â. M. S.; BORSSOI, B. L. **O estágio como articulador da docência, da pesquisa e da gestão no curso de Pedagogia**. In: Educere Congresso Nacional de Educação; Curitiba - PR. Artigo. Pucpress - Editora Universitária Champagnat, p. 37192 - 37203. 2015.

RAYMUNDO, G. M. C. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica**. 2011. 231 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP. 2011.

SACRISTAN, G. J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo – SP - Cortez, 224 p. 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas - SP - Autores Associados; (Coleção Memória da Educação). 2008.

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusiva**. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43 - 62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. **Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia: da regulação à implementação**. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte - Autêntica, p. 551 - 568. 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

SEARA, I. C. *et al.* . **Práticas Pedagógicas e Estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis – SC - Letras Contemporâneas, 216 p. 2008.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo – SP - Cortez, 2006.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo**

no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo – SP - Cortez, 224 p. 2005.

SEVERINO, A. J. **Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores.** Ariús Revista de Ciências Humanas e Artes, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121 - 132, dez. 2007.

SEVERINO, A. J. **O projeto político pedagógico: a saída para a escola.** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 27, n. abr./jul., p. 81 - 91, 1998.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. Campinas - SP - Autores Associados, 2003.

SILVA, W. R. da. **A prática de ensino na formação docente : conversando com os/as discentes-professore/as** / Recife, 2005. 135 páginas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

SILVA, L. C. da; MIRANDA, Maria Irene (org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte Mg: Junqueira & Marin, 2008. 178 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. ed. Petrópolis – RJ - Vozes, 2009.

UNIOESTE. **PPP do Curso de Pedagogia.** Cascavel. Resolução nº265/2016.

UNIOESTE. **PPP do Curso de Pedagogia.** Foz do Iguaçu. Resolução nº 287/2016.

UNIOESTE. **PPP do Curso de Pedagogia.** Francisco Beltrão. Resolução nº 216/2016.

UNIOESTE. **Regulamento de Elaboração e Alteração de Projeto político-Pedagógico de Curso de Graduação na Unioeste.** Resolução nº 102/2016.

UNIOESTE. **Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.** Resolução nº 091/2020.

UNIOESTE. **Regulamento de Prática de Ensino sob Forma de Estágio Supervisionado, curso de Pedagogia – campus de Cascavel.** Resolução nº082/2016.

UNIOESTE. **Regulamento de Prática de Ensino sob Forma de Estágio Supervisionado, curso de Pedagogia – campus de Foz do Iguaçu.** Resolução nº253/2009.

UNIOESTE. **Regulamento de Prática de Ensino sob Forma de Estágio Supervisionado, curso de Pedagogia – campus de Francisco Beltrão.** Resolução nº026/2018.

TRILLA, J. **A educação não-formal**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação formal e não-formal. São Paulo – SP - Summus, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S., 1956 – **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo – SP - Libertad Editora, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro – RJ -, Paz e Terra, 454 p. 1977.

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas – SP - Papyrus, p. 11 - 35. 1998.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 16. ed. Campinas – SP - Papyrus. (Coleção Magistério). 2011.