Parte 3 - Formação docente em foco

2 - O que ensinam os Estágios de Docência? A formação docente no curso de Pedagogia da UFRGS

Lidiane da Silva Machado

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MACHADO, L.S. O que ensinam os Estágios de Docência? A formação docente no curso de Pedagogia da UFRGS. In: RODRIGUES, M.B.C., ROCHA, F.M., and MASSENA, J.H., orgs. *Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, pp. 289-310. ISBN 978-85-386-0472-3. Available from: doi: [10.7475/9788538604723.0014](https://doi.org/10.7475/9788538604723.0014). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/3vrq5/epub/rodrigues-9788538604723.epub>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

O que ensinam os Estágios de Docência?

A formação docente no
Curso de Pedagogia da UFRGS

Lidiane da Silva Machado

Este artigo constituiu-se a partir de uma pesquisa sobre os Estágios de Docência do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Estágio de Docência do Curso de Pedagogia é uma etapa relevante na formação acadêmica, é o encontro efetivo com a prática, é quando a aluna¹ se percebe aluna-estagiária-professora. Durante este período, é possível sentir-se professora e, com isso, aprender com e na prática, buscar, retomar e utilizar os conhecimentos teóricos que foram constituídos até o momento. Para mim, o Estágio de Docência foi um momento de aprendizagem, mas também de muitas dúvidas. Esse momento me suscitou investigar sobre a formação que estamos recebendo no curso. O que será que minhas colegas sentiram? Quais necessidades práticas e/ou teóricas tiveram?

¹ Neste texto, será usada a palavra aluna em função da predominância do sexo feminino no curso de pedagogia.

A partir dessas inquietações, elegi as seguintes questões investigativas: como as alunas da oitava etapa do curso de Pedagogia da UFRGS percebem o Estágio de Docência na sua formação? Quais as aprendizagens produzidas? Quais as dificuldades enfrentadas? Como estas alunas analisam as propostas de funcionamento das disciplinas de Seminário da Prática Docente oferecidas na sétima etapa e vinculadas ao Estágio de Docência? Como se posicionam sobre a proposta de funcionamento dos Estágios de Docência? Ao considerar essas questões, o presente estudo teve como objetivo problematizar a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos) ao analisar as propostas dos Estágios de Docência oferecidas na sétima etapa do curso.

Este trabalho, de caráter qualitativo, envolveu análise de conteúdo² de relatórios de estágio de quatro alunas do curso de Pedagogia, que realizaram seus estágios nas diferentes modalidades oferecidas.³ Ainda tratei como dado relevante a formação pregressa ao curso de Pedagogia dessas alunas. Faço, aqui, uma breve apresentação das quatro alunas que colaboraram neste estudo. A1-EI⁴ iniciou o curso de Pedagogia na UFRGS no segundo semestre de 2009, realizou o Estágio de Docência na mesma escola e turma em que atuava no momento, uma turma de Jardim (com crianças de 4 a 6 anos). A2-EI também iniciou o curso de Pedagogia da UFRGS no segundo semestre de 2009, realizou seu Estágio de Docência em uma turma de Jardim,

² Conforme Lüdke e André (1986).

³ Na sétima etapa do curso de Pedagogia, há possibilidade de optar por uma das seguintes modalidades de estágio: Estágio de Docência 0 a 3 anos; Estágio de Docência 4 a 7 anos; Estágio de Docência 6 a 10 anos; e Estágio de Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ Para manter o sigilo, adoto A1, A2, A3 e A4 ao me referir às entrevistadas. Também, acrescento as iniciais do nível de ensino afim ao estágio realizado pela aluna, ou seja, EI se refere à Educação Infantil, AI se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA, à Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, A1-EI significa que a entrevistada realizou seu Estágio de Docência em uma classe de Educação Infantil.

em uma escola indicada pela sua orientadora. A3-AI iniciou o curso de Pedagogia em outra universidade em 2002, mas não o concluiu; no segundo semestre de 2007, iniciou a Pedagogia na UFRGS e, posteriormente, realizou seu Estágio de Docência na turma em que atuava em uma escola municipal, naquele momento era professora de um 3º ano. A4-EJA iniciou o curso de Pedagogia na UFRGS no primeiro semestre de 2008 e realizou seu Estágio de Docência em uma turma dos Anos Iniciais da EJA, em uma escola municipal.

Além da análise dos documentos, foram necessárias entrevistas semiestruturadas com as autoras dos relatórios para complementação dos dados, esclarecendo as dúvidas surgidas durante a leitura do material. Todas as quatro alunas assinaram o termo de consentimento informado, autorizando, dessa forma, o uso de trechos dos relatórios e das entrevistas neste trabalho.

Para a realização da pesquisa, precisei analisar documentos do curso para melhor entender como foi elaborada a alteração curricular que resultou na proposta em vigência desde 2007, e, em especial, a proposta das modalidades de Estágio de Docência em um grupo de disciplinas alternativas obrigatórias oferecidas na sétima etapa do Curso. Foram consultados documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Para os referenciais de análise recorri às posições de Philippe Perrenoud (2002a) que me auxiliaram a compreender que a formação deve antecipar as transformações, ou seja, “[...] para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores” (p. 17). Para o autor, a formação exige, além do simples “domínio de saberes”, o domínio de competências, para que

os professores consigam trabalhar diante das dificuldades encontradas em sala de aula. Ele defende, ainda, a importância da articulação entre teoria e prática, para isso se faz necessário que os próprios formadores realizem esta articulação e, também, que haja uma alternância entre os períodos de aula e de estágio. Perrenoud (2002a) acredita que, com isso, poderiam ser criadas as “unidades de formação”, as quais seriam concebidas especificamente para esta articulação entre teoria e prática.

As proposições de Maurice Tardif (2007) auxiliaram-me nas análises referentes aos saberes docentes, os quais o autor explicita e diferencia: os saberes da formação profissional, que são os transmitidos nas instituições de formação superior, também chamados de saberes pedagógicos; os saberes disciplinares, que são aqueles “saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (Tardif, 2007, p. 38); os saberes curriculares, que são aqueles selecionados pelos programas escolares, os planos de ensino; e os saberes experienciais, que são adquiridos e desenvolvidos pelos professores no seu trabalho cotidiano. Essas categorias ajudaram-me a analisar os dados coletados nas entrevistas e nos relatórios de estágio.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente mobiliza diferentes tipos de saberes. A aluna em formação depara-se com teorias que, em sua maioria, já estão constituídas há algum tempo e demandam compreensão. A meu ver, esta é uma parte importante da formação. Tardif (2007, p. 36) classifica esses saberes como saberes da formação profissional, “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, e os saberes disciplinares, que “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (Tardif, 2007, p. 38). Além desses saberes, a aluna em formação deve relacionar os saberes teóricos com os práticos. Concordo com

Perrenoud (2002a) quando defende que esta articulação entre teoria e prática deva partir também dos próprios formadores, não dependendo apenas das habilidades e capacidades das alunas em formação.

Acredito que a formação supõe algo maior do que o domínio de saberes, ou seja, é necessário o saber, mas também, o saber ensinar. Perrenoud (2002a) aborda o domínio de competências, para que os professores consigam trabalhar diante das dificuldades encontradas em sala de aula. Afim a esta posição, Tardif (2007) entende que, através do enfrentamento das dificuldades práticas, as/os professoras/es constituem saberes próprios, os saberes experienciais que são adquiridos e desenvolvidos durante o trabalho cotidiano. Nesse sentido, corroboro com Perrenoud (2002b, p. 17) quando aborda que

[...] a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.

As Práticas de Ensino e o Estágio de Docência do Curso de Pedagogia proporcionam que as alunas adentrem no ambiente escolar, demandando que realizem a conexão entre o que aprenderam durante o curso e os seus objetivos pedagógicos, de acordo com o contexto escolar em que se inseriram. Além disso, é comum que as alunas estagiárias sintam insegurança e, também, receio de apostar em determinadas propostas didáticas. Partilho da opinião de Perrenoud (2002b, p. 19), que explicita as características de professores principiantes:

O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira [...].

Penso que, em função dessas angústias, as experiências de práticas docentes deveriam ser distribuídas e mais intensas ao longo do curso, oportunizando às estudantes a prática reflexiva, relevante à autoformação. Perrenoud (2002b, p. 20) explica que “A reflexão sobre os problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente às práticas. Se elas constituem um futuro longínquo e abstrato, como podem se transformar na *matéria-prima* do trabalho de formação?”.

Atuação docente: orientações no Estágio de Docência

Nas modalidades de Estágio de Docência, coordenadas por professoras orientadoras, há mais de uma professora para atendimento das alunas estagiárias. São formados grupos de orientações, sendo o número de alunas por grupo variável, conforme o número de matriculadas. A professora orientadora acompanha o grupo de alunas estagiárias durante todo o período do estágio, orientando seus planejamentos e realizando visitas às salas de aula, locais da prática docente. As orientações de estágio ocorrem nas disciplinas denominadas Seminário da Prática Docente.

No Quadro 1 constam informações relativas ao segundo semestre de 2012, período em que as alunas entrevistadas realizaram seus Estágios de Docência.

Quadro 1 – Estágios de Docência no 2º semestre de 2012

Disciplinas	Professoras orientadoras	Alunas estagiárias
Seminário de Prática Docente – 0 a 7 anos	02	04
Seminário de Prática Docente – 6 a 10 anos	03	17
Seminário de Prática Docente em EJA	01	05
Total	06	26

Fonte – Dados fornecidos pelas professoras orientadoras das disciplinas

As entrevistadas manifestaram suas impressões sobre os procedimentos destas disciplinas de Seminário, instigadas pelas perguntas: Como foi a tua relação com a professora orientadora? De que forma aconteciam os encontros de assessoramento? Ficavas satisfeita com os assessoramentos e as orientações? Destaca alguns pontos positivos e negativos. As entrevistadas, de maneira geral, sentiram-se satisfeitas com o acompanhamento das professoras orientadoras. Nas disciplinas de Seminário, segundo elas, as professoras orientadoras costumavam trocar *e-mails*, uma vez que as alunas enviavam o plano semanal por via eletrônica, e a professora orientadora retornava com sugestões. Todas as respondentes disseram que os assessoramentos por *e-mail* funcionaram bem, já que complementavam os assessoramentos presenciais. Para a aluna A3-AI,

O trabalho em grupo pouco me ajudou, os assessoramentos coletivos [...]. Não tinha tempo para ouvir todas e atender todas nas suas especificidades. Aí como tinham meninas que era a primeira experiência em sala, necessitavam nesse momento de um pouco mais de atenção, então eu via que assim como eu, outras colegas do grupo também não eram atendidas, mas por questão de tempo. Não dava tempo para todo mundo falar das suas ansiedades, das suas necessidades e pensar alternativas para as dificuldades de cada uma. Mas a orientadora foi bem parceira, funcionaram bem os assessoramentos por *e-mail*, sempre que eu solicitei tive um retorno.

Pude perceber, pelos depoimentos das alunas, que as visitas aos locais de estágio não ocorrem a partir de um número definido previamente pelas professoras orientadoras. A3-AI, em sua entrevista, relatou que a orientadora a visitou em seu local de estágio três vezes,

enquanto a entrevistada A1-EI relatou que sua orientadora visitou-a cinco vezes. Segundo a entrevistada,

Ela visitava a gente uma vez por semana ou a cada 15 dias no máximo. [...] A gente trocava muito material por *e-mail*, "olha, pensei em fazer isso, isso e isso", e ela dava retorno "olha, quem sabe tu muda isso, porque eu vi na tua sala que tinha isso", porque como ela tava muito presente nas nossas salas, ela conseguia acompanhar bem e dizer "isso de repente não, acho que isso vai fluir melhor do que aquilo".

Observo que a presença contínua da professora orientadora foi um ponto de destaque positivo referido pelas respondentes. Parece ter sido relevante nas tomadas de decisões no planejamento e na atuação docente das alunas. Ainda, ao ouvir as alunas e considerando as informações do Quadro 1, percebo que o número de orientandas para cada orientadora é um fato importante e, quem sabe, determinante para que as sugestões e interlocuções das professoras orientadoras sejam condizentes e adequadas aos acontecimentos das salas de aula das alunas estagiárias. Faço esse registro associado ao número de visitas que cada professora orientadora conseguiu realizar. A professora orientadora da aluna A3-AI realizou três visitas à sala de aula. A orientadora da aluna A1-EI realizou cinco visitas à sala de aula. Outro aspecto diz respeito ao número de alunas sob responsabilidade de cada professora orientadora. Cada professora orientadora da disciplina Seminário da Prática Docente – 6 a 10 anos se responsabilizou por cinco ou seis alunas. No entanto, na disciplina Seminário de Prática Docente – 0 a 7 anos atuaram duas professoras, que, conforme o relato das alunas entrevistadas, dividiram suas atribuições, uma ficou responsável por orientações mais teóricas e uma realizava as visitas às salas de aula e acompanhava os planejamentos, portanto, uma professora orientadora ficou responsável por quatro alunas.

A aluna A4-EJA deu detalhes sobre as orientações:

[...] eram em grupos, eram cinco orientandas [...]. Ela [professora orientadora] sempre foi muito atenciosa, sempre me ajudou bastante, então, não sei te dizer uma coisa negativa. [...] Nas aulas a gente buscava discutir os textos, que, pra mim, me ajudaram bastante na prática do estágio.

A mesma aluna relatou que sua professora orientadora visitou-a apenas uma vez, porém ela mantinha contato com a professora titular.

Penso que a atuação das professoras orientadoras auxiliou as alunas a refletirem sobre suas práticas, pois, ao lerem os planejamentos e questionarem certas proposições, provocaram nas alunas o (re)pensar, além de ajudá-las no exercício do saber-analisar. Concordo com Perrenoud (2002b, p. 67) quando diz:

Formadores de campo devem estar envolvidos no processo de ensino. Em uma formação como esta pede-se que sejam profissionais reflexivos mais que professores exemplares e que aceitem compartilhar suas interrogações e dúvidas, bem como suas convicções e suas certezas, com os estagiários.

O curso de Pedagogia e a "retradução" dos saberes

Conforme Tardif (2007, p. 53), nas experiências de atuação docente – no caso deste estudo, o Estágio de Docência – é possível confrontar e repensar os saberes adquiridos durante a graduação, pois “[...] a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experenciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (p. 53). Nesse sentido, percebi nas falas das entrevistadas algumas *retraduções* sobre estudos realizados no curso.

A aluna A3-AI, ao relatar dificuldades em abordar tópicos matemáticos numa turma de 3º ano e também em encontrar materiais facilitadores para o ensino, deu o seguinte depoimento:

Eu sempre sabia o que não fazer, as práticas que eu não queria ter, mas o que colocar no lugar, principalmente no que se referia ao ensino da Matemática assim, foi o grande desafio [...]. Nesse sentido o curso de Pedagogia ajudou pouco, em termos de instrumentos, de metodologias de sala de aula.

A aluna A4-EJA também fez uma *retradução* de seus estudos referentes ao ensino de tópicos específicos das áreas de conhecimento:

Aqui na faculdade eu vejo que a gente é bem focado, não sei assim, posso estar enganada, usando a palavra errada, mas bem politicamente, estão nos formando bem politicamente, bem o que é ser um professor ou como ser um bom professor e não mais específico nessas áreas.

Questionei as entrevistadas sobre os estudos e orientações referentes às áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Artes no curso.⁵ Cada uma dessas áreas possui um amplo campo de conhecimentos específicos, e o curso habilita a docência para atuar com turmas de 1º ano a 5º ano do Ensino Fundamental, isso sugere pensar: como capacitar as alunas para constituírem intervenções didático-pedagógicas pertinentes às especificidades de conhecimentos? Por exemplo, no curso de Pedagogia são oferecidas as disciplinas EDU02053 Linguagem e Educação I, EDU02057 Linguagem e Educação II e EDU02060 Linguagem e Educação III, que

⁵ Conforme as DCNs para o curso de graduação em Pedagogia.

abordam fundamentos sobre as linguagens verbais e não verbais, desenvolvimento da linguagem, alfabetização, letramento, conceitos básicos para o ensino da linguagem nos Anos Iniciais e sugerem algumas metodologias. Essas disciplinas foram indicadas pelas alunas entrevistadas como importantes para a seleção de conteúdos e a elaboração de atividades para o ensino da Língua Portuguesa, como se observa na manifestação da A3-AI:

A linguagem foi a área que a UFRGS mais especificamente mais contribuiu, em termos de fundamentos do trabalho com a linguagem, em termos de situações didáticas, de estratégias, de tu saber como fazer e como intervir, pra mim foi o grande destaque dessa graduação, foi a área da linguagem.

Observo que essas disciplinas totalizam uma carga horária de 165 horas-aula. Além disso, é oferecida, na primeira etapa do curso, a disciplina EDU02051 Análise e Produção do Texto Acadêmico, com carga horária de 30 horas-aula, ministrada pelas professoras da área de Linguagem.

Ao analisar as manifestações das alunas, percebi uma insistência em dar destaque à distribuição da carga horária para as disciplinas que tratam de abordagens específicas das áreas de conhecimento e como isso se relaciona com o preparo docente. A tomada de decisões de A1-EI relacionadas às especificidades dos conhecimentos se dá com base nos seus estudos e orientações recebidas no curso de Magistério – nível médio:

Nesse sentido eu não fico com tanto medo, porque se for me dar um currículo, eu tenho mais ou menos uma base de onde procurar, por causa do Magistério. Porque aqui [na UFRGS] eu senti muita falta disso, a gente não tem cadeiras específicas que se voltem para isso.

Para ela, as disciplinas EDU02059 Educação Matemática I e EDU02065 Educação Matemática II, EDU03055 Ação Pedagógica de 0 a 10 anos, EDU02053 Linguagem e Educação I, EDU02057 Linguagem e Educação II e EDU02060 Linguagem e Educação III foram as mais colaborativas no sentido de agregar conhecimentos específicos. A aluna A2-EI explicita a situação de oferta da disciplina EDU02064 Ciências Sócio-Históricas na sexta etapa do curso. Vale observar o texto extenso da súmula da referida disciplina e o fato de que são muitas abordagens previstas para uma carga horária de 75 horas-aula! Na súmula disciplina consta o seguinte:

Ampliação e significação das experiências sociais das crianças, jovens e adultos, e construção de conhecimentos diversificados a respeito do meio cultural em que estão inseridas. Compreensão da importância do conhecimento dos fenômenos sociais e das práticas culturais do entorno das crianças, jovens e adultos pelo educador para sua presença na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diversidade das vivências socioculturais, das histórias familiares e comunitárias, dos modos de vida e de trabalho, dos lugares e suas paisagens, das relações com o tempo. Exploração da pluralidade de fenômenos e acontecimentos geográficos, históricos e culturais pelos estudantes, através da criação de momentos de aprendizagens significativas, da construção de conceitos, do desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas às questões culturais e da articulação com outras áreas do conhecimento.

Para atendimento de suas abordagens, dois professores dividem a carga horária: um dá ênfase aos estudos afins à História, e outro aborda os estudos relacionados à Geografia. Segundo essa aluna:

Sem dúvida eu vou ter que buscar [mais conhecimentos] porque tem disciplinas que a gente teve que eram muito curtas, créditos pequenos pro tamanho da demanda que a gente precisa ter, conhecer. Tipo a de História e Geografia era dividida um semestre para as duas, é ridículo, porque não conseguia aprofundar as coisas, tirar tuas dúvidas todas [...] Artes foi uma cadeira muito boa, eu gostei muito, achei que acrescenta bastante, faz a gente pensar muito, em termos de materiais e em como utilizar, apesar de ser muito curta, ela acrescentou muito.

A aluna A3-AI traz, em suas respostas, posições semelhantes às da colega A2-EI:

Em Matemática a gente teve brevemente fundamentos e um e outro conteúdo. Não vi, não sei de situações didáticas que nós tenhamos pensado nas aulas de Matemática, de ensino da Matemática. Então acho que a Matemática deixou a desejar. E acho que Ciências Naturais e Ciências Sócio-Históricas pra mim é como se elas não tivessem existido, porque a carga horária delas são mínimas no curso. Cada professor que trabalhou estas duas disciplinas, eles acabam dando conta muito mais dos seus estudos, das pesquisas que os professores já desenvolvem, do que propriamente a nossa necessidade de intervenção pedagógica e de conhecimento. [...] O que ficou pra mim foram falas sucintas, exemplos sucintos, nada mais concreto, mais complexo, de como a gente vai trabalhar isso em sala de aula. E na questão da Educação Física [...] não vejo que nós tivemos algum conteúdo, algum trabalho mais consistente

com a metodologia de Educação Física, nem de como essa aula tem que ser pensada, em termos de atividades propostas, em termos de habilidades e de aprendizagens físicas, não vejo. [...] A de Artes, acho que ela foi bem interessante, embora uma disciplina com pouca carga horária, acho que foi bem válida, acho que ajudou e contribuiu na minha formação [...]. Achei que a disciplina de Música foi muito focada na Educação Infantil, que a gente viu nada de EJA e viu muito pouco aplicado aos Anos Iniciais.

É recorrente a referência à falta de conexão entre os estudos das disciplinas EDU02064 Ciências Sócio-Históricas e EDU02066 Educação em Ciências Naturais com as necessidades reais de uma sala de aula. As alunas reconhecem que essas disciplinas possuem pouca carga horária na proposta curricular do curso de Pedagogia e que, portanto, pouco dão conta de orientações metodológicas específicas. Duas alunas mencionaram a disciplina EDU02061 Educação e Artes Visuais, oferecida na quinta etapa do curso, como colaborativa na capacitação da docência. Chamou-me atenção que, em suas falas, não houve reivindicação de carga horária ampliada para essa disciplina. Quais os prováveis motivos? Poderia ser a pouca valorização desta área de conhecimento nas propostas curriculares, estando as alunas em formação mais preocupadas com áreas de conhecimento que predominam nos currículos escolares, como Matemática? Ainda com relação às áreas específicas do conhecimento, questionei as alunas com relação ao ensino das intervenções didático-pedagógicas da Educação Física. Essa área me pareceu um pouco negligenciada. Durante as entrevistas, como resposta, primeiro eu recebia um silêncio, como se as alunas estivessem tentando lembrar em que momento aprenderam sobre isso no curso. Concordo com o que a aluna A3-AI expressa:

[...] não vejo que nós tivemos algum conteúdo, algum trabalho mais consistente com a metodologia de Educação Física, nem de como essa aula tem que ser pensada, em termos de atividades propostas, em termos de habilidades e de aprendizagens físicas.

A aluna A2-EI, quando questionada sobre a área da Educação Física, demorou para responder. Refletiu por um tempo e lembrou-se da disciplina EDU01049 Jogo e Educação, mas não soube expressar com clareza a sua opinião. Na súmula dessa disciplina consta o seguinte: “Estudo teórico-prático do jogo, do brinquedo e da brincadeira nas diversas fases do ciclo evolutivo e suas relações com a pesquisa e as práticas educacionais”. Talvez por sugerir uma ideia de movimento, a aluna tenha estabelecido relação com estudos afins à Educação Física.

Acho preocupantes essas constatações! Com essas falas, recorro-me de alguns momentos em que realizei observação em uma Prática Pedagógica e, também, durante as observações do Estágio de Docência em que os períodos de Educação Física se resumiam a disponibilizar uma bola e uma corda para a turma. Tais discursos me fazem refletir sobre o que compete à formação inicial com relação aos conhecimentos básicos que devem ser adquiridos em uma graduação. E o que compete aos próprios professores na busca de mais conhecimentos? Há como definir um limite entre um e outro?

Há uma percepção das alunas sobre as limitações de preparo docente do curso, em suas respostas elas admitem que a busca “por mais” se faz necessária. A aluna A4-EJA falou:

Eu acho que eu tenho que estudar, eu tive que estudar essas coisas pra eu poder passar pros alunos. [...] Acho que faz parte da profissão do professor, tu tem que estar sempre estudando. [...] A gente só teve uma cadeira de Ciências, duas de Matemática, então isso é pouco pra dar conta de 1ª a 5ª série [...]. A gente vai ter que estudar muito mais, mas acho também que faz parte, porque o currículo não pode dar conta de tudo, né?

Acredito que essa fala expressa um conceito presente na profissão docente, que é o da "incompletude". Saímos da graduação em Pedagogia com uma certeza: de que não estamos completas! Acho necessário analisar este conceito com mais profundidade, pois existe sim, na profissão docente, a necessidade de renovação constante, a busca por novas metodologias e também por mais capacitação durante a atuação docente, porém penso que esta renovação não significa o mesmo que buscar um conhecimento que deveria ser básico para uma Pedagogia. Com isso, percebo que, talvez, o problema resida na amplitude do curso de Pedagogia, pois ele possibilita um grande campo de atuação – da Educação Infantil aos Anos Iniciais, crianças, jovens e adultos (EJA) – e possivelmente o tempo de duração de quatro anos não seja suficiente para oportunizar tantas aprendizagens. Ao encontro dessas reflexões, Tardif (2007, p. 241) escreve:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.

Ao fazer esta crítica, o autor propõe que o desafio, nos cursos de formação, “[...] será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (Tardif, 2007, p. 241).

A atuação docente pós-formação

Na sétima etapa do curso de Pedagogia, as alunas optam por uma das modalidades de Estágio de Docência – 0 a 3 anos ou 4 a 7 anos ou 6 a 10 anos ou EJA–, realizando 300 horas/aula no mesmo local/turma. Ao considerar essa opção curricular, eu formulei a seguinte questão: “Tu te sentes preparada para atuar como professora em turmas/faixas etárias não contempladas pelo Estágio de Docência realizado por ti?”. A aluna A3-AI respondeu que não se sente preparada

[...] no sentido de saber tudo. [...] Na universidade eu vejo pouco espaço para discutir as questões de planejamento de sala de aula, então a gente tem uma carga horária significativa dos fundamentos da educação e depois tu parte para a reflexão, me parece que a questão que fala do planejamento, no dia a dia, das intervenções pedagógicas, eu acho que a universidade deixa a desejar. Mas ao mesmo tempo me sinto preparada entre aspas, no sentido de que tô disponível para aprender, para ir atrás das coisas, mas despreparada no sentido da universidade; não acho que a universidade me preparou, se não fosse essa minha experiência que eu tenho fora da universidade e a minha disposição para buscar fora. Eu acho que a universidade não deu conta dessa preparação.

Destaco dois aspectos da fala dessa entrevistada. O primeiro se refere à preparação docente que está sendo oferecida pelo curso, pois, segundo ela, é pouco efetiva no que se refere às questões práticas do dia a dia de uma professora. Outro aspecto se refere à sua própria

vontade de buscar aperfeiçoamento. Ela afirmou não se sentir preparada para a atuação em classes de Educação Infantil e/ou de EJA, uma vez que realizou o Estágio de Docência em uma classe de 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, eu percebi, durante a entrevista, que essa aluna apresentava desenvoltura ao se referir às rotinas em classes de Anos Iniciais, e tal constatação me faz pensar que essa aluna pode constituir “saberes experienciais”, conforme Tardif (2007) propõe. Ainda, ao se dispor “para aprender, para ir atrás das coisas”, a aluna se mostra em condições de exercer essa busca com autonomia. Isso me parece ser um indício de que ela está preparada, talvez não percebendo sua postura aberta e disponível para essa busca como uma competência constituída no curso.

Sem discordar da posição da aluna sobre a necessidade de aprimoramento da proposta do curso de Pedagogia, dando mais ênfase às orientações metodológicas mais específicas, percebo que a ideia de “incompletude” parece deixar as alunas ansiosas, ou seja, não é mencionada a possibilidade de formação em serviço, e a proposta do curso de graduação – uma formação inicial – adquire um sentido de formação final.

A colega A4-EJA deu o seguinte depoimento:

Olha, eu acho que preparada a gente nunca tá 100% preparada, né? Pra Educação Infantil eu me sentiria à vontade pra sair agora da Faculdade e trabalhar, porque eu fiz Minipráticas lá e eu acho que foram boas, tive um bom retorno. Como eu nunca fiz Miniprática nos Anos Iniciais eu não sei te dizer, já não me sinto tão à vontade. Eu acho que a Faculdade dá uma boa ideia das Séries Iniciais e da Educação Infantil, mas acho que não é uma coisa fácil. Eu acho que tenho que me aprofundar mais [...]. Eu acho que pra uma turma de Séries Iniciais, com crianças, não me sinto preparada, eu teria que

estudar, sei lá, fazer uma Pós ou eu mesma pegar e estudar. Também não acho uma missão impossível, né?

As ditas minipráticas são coordenadas pela disciplina Seminário das quarta, quinta e sexta etapas do curso. Na quarta etapa, obrigatoriamente, a faixa etária para a prática varia de 0 a 4 anos, correspondendo a classes de Educação Infantil. Entretanto, na quinta etapa, a obrigatoriedade da faixa etária para a prática, ao variar entre 4 a 7 anos, permite a escolha pelas alunas entre classes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também, na sexta etapa, a obrigatoriedade da faixa etária para a prática, ao variar entre 6 a 10 anos ou EJA, permite às alunas a escolha por classes com crianças ou jovens e adultos. Faço essa ressalva, pois observo que a aluna, ao ter intensificado suas experiências práticas nas classes de Educação Infantil, fez isso por escolha. Na fala da colega, percebo a ideia de incompletude do “ser professor” e também a disposição para buscar por mais conhecimentos, o que, no meu entender, pode ser uma disposição para a formação continuada, ao referir uma “pós-graduação”.

A disposição para a continuidade de estudos irá depender da necessidade individual, apresenta-se como uma busca subjetiva. Uma egressa do curso de Pedagogia, apenas com essa formação inicial, pode se sentir à vontade para atuar em classes dos níveis de ensino para os quais o curso habilita o magistério – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos), enquanto outra egressa, mesmo habilitada, não se sente preparada. Portanto, os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares (Tardif, 2007) são adquiridos e apropriados pelas alunas em formação de diferentes maneiras, não sendo possível estabelecer um padrão de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo pude perceber o quanto a formação docente está imbricada na realização do Estágio de Docência para as alunas do curso de Pedagogia. Para as alunas, o Estágio de Docência proporciona a constituição de aprendizagens para um manejo pedagógico, principalmente quando acontecem imprevistos. Um achado deste estudo foram os depoimentos das alunas sobre a experiência no Estágio de Docência referente à docência compartilhada, uma prática que as ajudou a planejar e, também, a atuar em sala de aula.

Destaco os dados obtidos nas entrevistas com relação às disciplinas vinculadas mais diretamente aos saberes das áreas de conhecimento. As áreas de História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física foram as mais citadas como “incompletas” em função de o curso, na opinião das respondentes, não ter oportunizado aprendizagem específica de metodologias.

Ainda, um achado que considero merecedor de mais estudos se refere ao conceito de “incompletude” docente. As entrevistadas demonstraram e reconhecem que, para a atuação docente, é necessário uma formação continuada, e isso se faz pela busca de mais conhecimentos. Embora reconheçam falta de aprendizagens mais específicas no curso, não esperam estar completamente formadas ao fim dele.

Nesse sentido, a reflexão que faço é: como determinar o que deve competir à formação inicial e o que será atribuído à formação continuada? Por onde se devem balizar os conhecimentos essenciais e necessários à formação da/o pedagoga/o? Afinal, a busca por mais conhecimentos, após a conclusão da graduação, será algo subjetivo, dependerá da necessidade individual, como, por exemplo, nível de ensino em que irá atuar, especificidades metodológicas afins à escola em que irá trabalhar, etc. Isso fortalece a ideia de que a “incompletude” é transitória, dependerá

da área, do momento, do contexto em que nós, pedagogas, estivermos inseridas, assim como tem relação com a busca do que nos falta.

Estas análises me fizeram refletir sobre o tempo de duração – quatro anos – do curso de graduação em Pedagogia. Serão esses anos suficientes para dar conta das especificidades pedagógicas e curriculares exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e das quais o curso se propõe – magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais (crianças, jovens e adultos)? Além dessa reflexão, estudar sobre o Estágio de Docência e o curso de Pedagogia modificou minha visão e opinião sobre a formação docente. Penso, agora, que a qualidade da formação não está no número de cursos realizados, e sim na postura assumida pela aluna diante dos conhecimentos. Acredito que, ao longo do curso de Pedagogia, faz-se necessária uma mudança na postura discente, passando de estudante à professora. Ao assumir o “lugar” docente e as responsabilidades da profissão docente, a aluna está constituindo sua formação. Quero dizer que a maneira como nós, alunas em formação, interagimos com os conhecimentos e nos apropriamos deles pode repercutir em maior ou menor qualidade em nossa formação.

Portanto, com esse estudo, pude compreender que o curso de Pedagogia pode um dia passar por uma mudança curricular – na duração, nas abordagens das disciplinas, etc. –, porém isso não será suficiente, pois a formação docente se constitui, ela não é “dada” e depende, em grande parte, da postura assumida pelos alunos-estagiários-professores. Talvez a questão que ainda suscita um estudo posterior seja: qual o papel assumido pelo aluno na formação docente?

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11-12.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 4*, de 28 de janeiro de 2004. Regulamenta as diretrizes para o plano pedagógico das licenciaturas da UFRGS. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. Faculdade de Educação. Comissão de Graduação. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2017.