

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

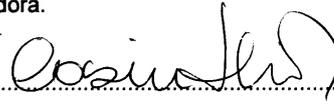
**Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios
supervisionados**

Autor: Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por **Roseli de Fátima Rech Pilonetto** e aprovada pela
Comissão Julgadora.

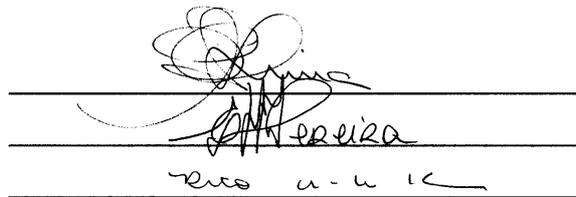
Data: 07/12/07

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P647m	Pilonetto, Roseli de Fátima Rech. Mobilizando processos de formação : a experiência docente com os estágios supervisionados / Roseli de Fátima Rech Pilonetto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Formação de professores. 2. Estágios supervisionados. 3. Investigação. 4. Narrativas. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-565/BFE

Título em inglês: Mobilizing process of education : the experience of teachers with the overseen trainings

Keywords: Teachers education ; Overseen trainings ; Investigation ; Narratives

Área de concentração: Ensino e práticas culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Corinta Maria Grisolia Geraldi (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima

Prof^a. Dr^a. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof^a. Dr^a. Rita Maria Manjaterra Khater

Data da defesa: 07/12/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : roselipilonetto@hotmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MOBILIZANDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOCENTE COM
OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, como parte das exigências para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Campinas, dezembro de 2007.

AGRADECIMENTOS

Aos que me ensinaram...

A ser responsável, honesta, leal, alegre, compromissada, verdadeira, humilde....Octávio João Rech e Itelvina de Biasi Rech, meus pais

A ser persistente, companheira, sonhadora...Erley Roberto Pilonetto, meu marido

Que a família é fundamental na nossa vida...Rosane e Rafaela – minhas irmãs, Ana Caroline e Igor Otávio – meus sobrinhos, Everaldo e Evandro – meus cunhados

A “dor e a delícia” de ser o que sou....Corinta Maria Grisolia Geraldi, orientadora

A ser guerreira, profissional, amiga, cúmplice, aprendiz....Yolanda Zancanella

A compreender os outros como eles são e permitir que nos tornemos melhores uns com os outros...Dejair Cardoso Baseggio – Lila

Que a formação de professores se faz pela discussão do que eu (professora) não sei, mas quero aprender...Ângela Maria Silveira Portelinha

A ser professora...prof^o Celso Paulo Müller

A dividir as angústias, dúvidas, perguntas sobre a pesquisa...o GEPEC

A ver e rever a escrita de formação mostrando o trabalho da professora...Guilherme do Val Toledo Prado, Emília Freitas de Lima e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

A não desistir do ideal de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental....meus alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR

A estar sempre ao lado dos amigos nos momentos de escrita da dissertação...Laura Noemi Chaluh, Cristina Maria Campos – Cris Hop, Marcemino Bernardo Pereira

A construir no coletivo uma relação de amizade, respeito, conhecimento...colegas da disciplina ED 419 – Conhecimento, Ensino e Pesquisa

OBRIGADA!

“Me disseram que sonhar
Era ingênuo, e daí?
Nossa geração não quer sonhar
Pois que sonhe a que há de vir
Eu preciso é te provar
Que ainda sou o mesmo menino [a]
Que não dorme, a planejar, travessuras
E fez do tom de tua risada um hino”

(OSWALDO MONTENEGRO. Travessuras. Oswaldo Montenegro. [Compositor]. In: _____, **Ao vivo – 25 anos**. Warner Music Brasil Ltda, 2004. 2 CDs. Faixa 5 (3min 18s)

RESUMO

Esta pesquisa tem como base o próprio trabalho de professora com a Educação Infantil, com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Superior. O contexto desenvolvido na pesquisa caracteriza-se pela experiência como docente, orientadora e coordenadora de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR. A investigação narrativa é utilizada para revelar as provocações feitas no percurso da própria trajetória de formação, como aluna e docente; os estágios supervisionados são elemento significativo para a reflexão do trabalho como professora bem como as experiências com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais que envolvem as relações do trabalho docente. Geraldi, J. W. (2004), Lima e Geraldi (s/d), Prado e Soligo (2005), Larrosa (2004a; 2004b), Benjamin (1994), Connelly e Clandinin (1995) dão suporte para as discussões feitas durante o processo de pesquisa. A escrita da novela de formação (LARROSA, 2004b) possibilitou perceber, no trabalho como docente em constante formação, as preocupações com a aula - os fazeres e saberes necessários ao professor -, com a formação – conhecimentos teórico-práticos -, e a potencialidade do coletivo dos sujeitos que trabalham com a educação tanto na formação de crianças como na formação de docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores, Estágios Supervisionados, Investigação Narrativa.

ABSTRACT

This research has as background my own work as teacher in the Education of Children, as well as the first Years in Fundamental Teaching and in the university (Superior Teaching). The field studied in that research is characterized by the experience as teacher, guider and coordinator of term of probation orientated in the Southwest of Parana State University Course of Pedagogy – Unioeste, campus of Francisco Beltrão, PR. This investigative narrative is used to show some provocations done during the course of the own formative way as student and teacher. The supervised probations are significative element to think about the work as teacher as well as the experience with children of the Infantile Education and that one of the Initial Years of Fundamental Teaching and some economic, political, cultural and educational aspects that involves teacher's work relations. Geraldi J.W. (2004), Lima e Geraldi (s/d), Prado e Soligo (2005), Larrosa (2004 a; 2004 b), Benjamin (1994), Connelly and Clandinin (1995) give support to the discussion done during the research process. The writing of the novel's formation (Larrosa, 2004 b) has permitted to observe, in the work as docent in constant formation, the concern about the class – works and wisdoms necessary to any professor with formation-knowledge theory-and-practice and a collective potentiality of those elements, those one work with education, be in the children formation as in the teaching formation.

Key words: Teachers education, overseen trainings, Narrative investigation

LISTA DE SIGLAS

AV	Avaliação
AT	Atas
B	Bilhetes
BL	Boletins
CA	Caderno
F	Falas
PA	Pasta de cor Amarela
PL	Planos de Ensino
PP	Projeto Pedagógico
PE	Proposta de Estágio
RG	Resolução Geral
TC	Texto de Colegiado
TX	Texto
PJ	Projeto de Estágio

SUMÁRIO

<i>Agradecimentos</i>	<i>iv</i>
<i>Epígrafe</i>	<i>v</i>
<i>Resumo</i>	<i>vi</i>
<i>Abstract</i>	<i>vii</i>
<i>Lista de siglas</i>	<i>viii</i>

INTRODUÇÃO

No movimento da formação...a constituição da professora.....	1
--	---

1. CAPÍTULO I

Outono: Rememorando a trajetória de formação	7
--	---

1.1. Ao olhar o cair das folhas: a constituição da professora.....	7
1.2. No confronto com o cotidiano: outros olhares são proporcionados.....	18
1.3. No renovar da paisagem: a experiência da professora com o Ensino Superior.....	37

2. CAPÍTULO II

Inverno: as inquietações do percurso de formação e as escolhas feitas.....	46
2.1. Por onde andei.....	46
2.2. A experiência no Ensino Superior.....	53
2.2.1. O início: buscando referências entre a experiência e o mundo oficial.....	54
2.2.2. Nos anos seguintes: tentativas, propostas, embates, reflexões de um processo coletivo.....	59
2.2.3. O novo processo: outros olhares, outras reflexões.....	75

3. CAPÍTULO III

Primavera: o encontro com algumas certezas e outras tantas dúvidas.....	86
3.1. Os outros que busco na orientação sobre meu trabalho.....	86
3.2. As relações com a história do curso de Pedagogia.....	90
3.3. História do curso de Pedagogia: buscando relações com o/no cotidiano.....	101

SÍNTESE PROVISÓRIA

Verão: pensando os aprendizados do percurso.....	110
Outra síntese provisória: ampliando e/ou preenchendo lacunas.....	116

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

120

APÊNDICE

Inventário de Documentos	135
--------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I – Regulamento de Estágio (Resolução 008/2004 –CEPE)	ii
Anexo II - Proposta de Roteiro de Observação e Relatório de Estágio Supervisionado	x
Anexo III - Avaliação de Estágio Supervisionado da Educação Infantil e Ensino Fundamental/2004	xii
Anexo IV - Avaliação da Reunião de Colegiado do dia 07/06/05	xiv

INTRODUÇÃO

NO MOVIMENTO DA FORMAÇÃO...A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA



Acesso em 24/01/2007 Autor: Giuseppe Arcimboldo – O bibliotecário (1566)
<http://smk.mef.hr/arcimboldo.jpg>

*Passem-se dias, horas, meses, anos
Amadureçam as ilusões da vida
Prossiga ela sempre dividida
Entre compensações e desenganos*
Vinícius de Moraes¹

Escrever, relatar, a partir da própria prática, não é uma tarefa fácil. Pensar a formação de professores, tomando como ponto de partida o trabalho como professora, tem produzido diversos caminhos passíveis de serem percorridos, permeados pelo processo contínuo de

¹ MORAES, Vinícius de. Soneto de aniversário. In: MORAES, Vinícius de. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

formação docente e pelo contexto político, econômico, social e educativo vivenciado no cotidiano pessoal e profissional, constituindo caminhos de reflexão do próprio trabalho. Essa tentativa dá-se em momento histórico de discussão do curso de Pedagogia em nível nacional, de reflexão sobre sua identidade, sua especificidade, sua contribuição social.

Estamos em 2007, século XXI. Nas últimas décadas, um olhar mais atento em relação à formação das pessoas, permite perceber que um incentivo maior é dado à qualificação profissional no intuito de garantir um lugar no mercado de trabalho e, assim, uma suposta qualidade de vida, característica do neoliberalismo. No bojo dessa intencionalidade de qualificação profissional, a formação de professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (anos iniciais) insere-se nesse processo de qualificação estimulado pela busca de certificação, às vezes de maneira aligeirada, principalmente em nível superior. Essa tendência vem descaracterizar o que entendemos como formação, ou seja, um processo contínuo de aprendizagem/construção/desconstrução com o(s) outro(s) e o contexto em que estamos inseridos. Diferente de uma qualificação para a profissão de professor(a), caracterizada apenas pela aquisição certificados de conclusão de cursos, a formação defendida nesta pesquisa, compreende o questionamento permanente do próprio trabalho docente, instigando-me a conhecer que caminhos o(a) professor(a) percorre em sua formação docente e que elementos ele(a) vai produzindo/formando em seu trabalho.

Além da frequência aos bancos escolares de instituições de ensino superiores, considero importantes outros aspectos que dão suporte à pesquisa na área de formação de professores em nível superior; entre eles, as relações cotidianas com as implementações de políticas públicas; os embates e resistências dos professores, enquanto categoria, nas diferentes instituições e níveis de ensino; a dinâmica da docência e as necessidades históricas da sociedade brasileira para com a educação.

É possível constatar mudanças significativas e profundas na realidade do Ensino Superior no Brasil nos anos de 1990 a 2000. Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) mostram que entre os anos de 1995 e 2000, o crescimento médio de vagas foi de 7% ao ano. Em 2000, as instituições receberam 3,8 milhões de inscrições nos seus processos seletivos, uma elevação de 14% em comparação com os dados do ano anterior. Em relação a 1995, o crescimento foi de 46%. Esses dados vêm demonstrar que é necessário um número muito maior de vagas no ensino público para atender à crescente demanda de

estudantes assim como pesquisas que contribuam para a discussão da qualidade dos cursos oferecidos. Estudos como os de André e outros (1999), H. C. Lopes de Freitas (1996), Scheibe e Aguiar (1999), trabalhos apresentados na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), discussões na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), pesquisas de Mestrado e Doutorado indicam uma crescente preocupação nas últimas décadas em relação à formação de professores em nível superior, no que diz respeito às políticas públicas para sua qualificação, formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente.

Investigar o próprio trabalho para “dar a ver” as provocações feitas pela professora em relação a sua trajetória como aluna, como professora, como orientadora e coordenadora de estágios, ao seu trabalho e à formação docente, permeadas pelas discussões tanto em nível nacional como no contexto diário da escola, parece-me possibilitar compreender o processo de formação e apontar lições para uma análise permanente de ser professor(a) (LARROSA, 2004b; 1995; BENJAMIN, 1994; LIMA, M. E. C. de C., 2005).

Pela investigação narrativa, o percurso como aluna e professora foi (re)escrito, revelando as influências no/do cotidiano da aula, da formação, do coletivo, nas relações com a construção histórica da formação de professores e do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR

Meu desafio está em contar esta história de forma que não se constitua em registro de fragmentos organizados separadamente entre o que sou/penso/sinto/experiencio e o movimento histórico em que se inserem. Espero que esta narrativa possa ser uma referência de pesquisa para ser visitada por outros interessados; provoque outros olhares diante da problemática da formação de professores; coloque à mostra as contradições, conflitos, angústias, relações de poder, tentativas, frustrações, reflexões em torno da formação de professores, contribuindo para a busca permanente da compreensão da própria prática pedagógica.

Como contar esta história? Apresentá-la através da minha constituição como professora é uma alternativa a fim de iniciar trabalhando o vínculo do singular com a história vivida (EZPELETA e ROCKWELL, 1989), da experiência e do contexto em que me insiro, entendido pelas relações que estabeleço com meus colegas de trabalho, com meus alunos, com as relações de poder institucionalizadas ou não, com a legalidade. Também considero pertinentes,

neste trabalho, as pesquisas na área, as leituras, as dúvidas, as perguntas, as conversas ao telefone e nos corredores da instituição em que trabalho, as escrituras que fiz diante da problemática que me instiga, os momentos de reflexão no processo ocorrido em sala de aula, nas orientações de estágios e nos conflitos vivenciados.

A fim de que se possa perceber a formação, no cotidiano de nosso trabalho, enfrentando as limitações diante da profissão e do contexto sócio-econômico, político e cultural inerente ao processo educacional, tomo, como ponto de partida, a concretude no sentido dado por Kosik (2002) “...os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio” (p.49).

Para falar dessa experiência, tomo o sentido que Larrosa (2004a, p. 116) atribui:

...a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”, em francês a experiência seria *ce que nos arrive*; em italiano *quello Che no succede* ou *quello Che no accade*; em inglês seria *what is happening to us*; em alemão seria *was mirpassiert*.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

...

A informação não é experiência.

Poderia começar pela trajetória histórica do curso de Pedagogia de 1939 até os dias atuais, passar pela instituição do curso em que estou inserida, analisar a proposta pedagógica e dos estágios, posteriormente analisar o processo de estágio que ocorre no curso e, por fim, apontar pistas para melhorar as dificuldades enfrentadas pelos docentes, mas isso parece-me tentar organizar fragmentos de uma trajetória que não se realiza dessa forma: em pequenos pedaços. Ezpeleta e Rockwell (1989, p.11) tomam Aricó para dizer que:

... ‘a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado’. Por isso, ‘tratar de mostrar e de mudar sua realidade multiforme exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-lo de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micro-lógica e fragmentária.’ Nisso se fundamenta ‘...a possibilidade de captar a realidade histórica concreta a fim de tornar possível uma prática transformadora.

Assim, o que me constitui acontece a todo instante nas relações pessoais, de trabalho e familiares; apresentam-se de forma a “borbulhar” esse conjunto de momentos em que me

construo constantemente como professora e tomo o **vívido** em algumas de suas múltiplas relações.

Para compor este texto, utilizo a metáfora das estações do ano, ancorada pelas telas de Giuseppe Arcimboldo², retratando a composição do ser humano com o movimento da natureza, de características específicas, de representação cotidiana, por vezes sentida em apenas um dia, um mês, uma semana. Nesse movimento, vou-me encontrando enquanto professora, pesquisadora, mulher, aluna, amiga e filha, na tentativa de compreender melhor o movimento da formação de professores e professoras, por meio do curso de formação destes, que também me forma e transforma.

Para o Capítulo I, trago a imagem do Outono rememorando a trajetória de formação da professora/aluna/trabalhadora/pesquisadora nas experiências no Magistério, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, enfatizando os momentos de dúvidas/angústias/construções coletivas/posicionamento político e profissional entre a formação nos bancos escolas e no cotidiano do trabalho nas instituições de ensino. Ao expor tais questões a imagem do Capítulo II - o inverno, que se apresenta com as inquietações do percurso e as escolhas que foram sendo feitas por mim ao situar meu objeto de estudo, os espaços institucionais de que participei e os outros olhares construídos ao narrar minhas vivências. Aprofundar as escolhas, buscando em outras vezes compreender melhor a formação de professores e com ela minha formação teórico-prática compõe o Capítulo III na imagem da primavera. Utilizo a imagem do verão para (re)afirmar os aprendizados feitos na escrita desta narrativa de formação, em que, ao tentar “dar a ver” os caminhos da própria formação, outros olhares, outras vezes tornam-se possíveis pelo movimento dialético do trabalho docente e, com elas, a percepção da constante desconstrução dos mitos, formatações, das certezas absolutas, da verdade, da realidade que a complexidade das relações experienciadas nos envolve.

² Giuseppe Arcimboldo: pintor italiano que viveu de 1527 a 1593. [...] O ocultismo foi uma referência importante para Arcimboldo, como vemos em suas paisagens antropomorfas - nas quais corpos e faces humanas são sugeridos pela representação dos relevos, das árvores, das pedras, e de outras coisas de uma paisagem - e em suas séries ligadas à natureza, por exemplo, em uma das séries de estações do ano feitas para Maximiliano II: Primavera, Verão, Outono e Inverno. [...] construiu seus personagens a partir de imagens da fauna e da flora, elementos que, no século XVII, estariam presentes no novo gênero da natureza morta. A diversidade de possibilidades de interpretação a partir das composições "estranhas" de Arcimboldo é um dos motivos que levaram, durante muito tempo, ao seu esquecimento pelos historiadores. Acesso em: 29/01/2007 http://pt.wikipedia.org/wiki/Giuseppe_Arcimboldo

Nesse caminho, fui construindo perguntas, outras tantas dúvidas, momentos de insegurança, de organização de dados, fazendo leituras, revendo dados e achados, lendo e relendo textos e escritos, construindo, reconstruindo e desconstruindo saberes e conhecimentos.

CAPÍTULO I

OUTONO: REMEMORANDO A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO



Acesso em 24/01/2007 Autor: Giuseppe Arcimboldo Tela: Autumn
<http://anomalias.weblog.com.pt/arquivo/arcimboldo-autumn.jpg>

1.1 Ao olhar o cair das folhas: a constituição da professora

A paisagem do outono é representada, geralmente, por grandes e pequenas árvores que, nessa estação, deixam as folhas caírem ao chão e, uma a uma, juntam-se à terra para que, em seu lugar, possa brotar uma nova folha. Esta nasce porque outra havia em seu lugar, que, com tantas outras folhas, fizeram sombra, aguardaram frutos, foram abrigo para pequenos animais, insetos e pessoas. Sua passagem é um pequeno pedaço de um grande conjunto: a árvore.

Compondo-a, constituem um todo com singularidades entre as partes, e estas, sozinhas, não têm sentido.

Na escrita deste texto, mostro alguns momentos de minha constituição como professora, representando as folhas da árvore que, antes de caírem para que outra folha nasça, tiveram significado no conjunto da árvore, ou seja, na formação da aula e da professora. As “folhas” [momentos] vão caindo, mostrando os significados desse processo de formação, vão compondo um tapete de folhas ao chão, amareladas, algumas já se decompondo, outras arrancadas ainda verdes, outras ainda estão por caírem em seu tempo certo e tantas outras gostaria que tivessem permanecido por mais tempo agarradas ao galho que as mantinha vivas...

Para reviver esses momentos, utilizo o sentido dado por Larrosa (2004a, p. 122) à experiência:

... a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Escrever sobre a própria trajetória profissional e acadêmica requer pensar na construção histórica como sujeitos num espaço coletivo, seja na instituição familiar, seja na instituição escolar ou profissional e perguntar-se: Que provocações são feitas pela professora em relação a sua trajetória como aluna, como professora, como orientadora e coordenadora de estágios, e quanto ao seu trabalho e à formação docente?

Ao pensar, escutar, sentir, relembro a experiência como aluna da 4ª série do Ensino Primário em 1986. Aquele ano tem um sentido significativo em minha formação pessoal e, hoje, também profissional quando recordo o jeito, a forma, o sentido dado à aula por meu professor. Parece estranho, mas o primeiro impacto foi saber que se tratava de um homem trabalhando com o ensino primário, pois, até então, apenas professoras faziam parte dos meus anos de escola. Meu professor instigava nossa turma a questionar, duvidar, criar e recriar as situações, experiências, concepções e paradigmas que, até então, a escola havia-nos apresentado como conhecimento inquestionável e único. Sua forma de trabalho consistia na provocação constante durante sua prática educativa, tanto de seus alunos, quanto dos pais e da própria escola em que estávamos. Ele nos possibilitava conhecer as limitações conceituais

aliadas ao nosso crescimento físico e psicossocial, proporcionava o conhecimento de forma contextualizada por meio da leitura, música, situações-problema do cotidiano, muita produção escrita individual. Mostrava ainda, as dificuldades sociais, políticas e culturais que poderíamos enfrentar. O encantamento por ser professor era transparente nele. As aulas sempre iniciavam com uma música³ escrita na lousa antes de entrarmos em sala. Excelente tocador de violão, arriscávamos cantarolar com ele. As músicas, trazidas por ele e, às vezes, por nós, falavam de amizade, amor, paz, pais, professores, indo até ao hino do município.

Lembro-me de que fizemos um passeio à casa de um dos nossos colegas, cuja família produzia, e ainda produz, cachaça. Ficamos uma manhã inteira vendo o processo de produção, pescamos num pequeno rio, fizemos um “piquenique” com lanche trazido de casa. Este momento trouxe liberdade e responsabilidade de sairmos do espaço físico da escola, responsabilizarmo-nos por cada um, vivenciar a rotina de uma família na produção do sustento de sua casa e sermos recebidos pelos pais de nosso colega, aproximando o contato com a escola, o que nunca havia acontecido nos meus anos escolares. Os pais sempre permaneceram distantes do processo vivido por nós, alunos, mas, naquele ano, a aproximação foi sentida nessas visitas, em apresentações teatrais que fazíamos aos nossos pais e no apoio deles (pais) quando o diretor da escola comunicou-nos que nosso professor seria substituído porque assumira o cargo de diretor da escola estadual no município. Para não perder o mestre mudamos de turno. Do vespertino passamos para o matutino e conseguimos continuar com ele até o final do ano letivo. Sua atitude em trazer para o cotidiano das aulas, a música, a presença dos pais, o teatro, a escrita de textos diferentes aos que havíamos feito durante os anos anteriores, me suscitava a questionar outras possibilidades de se “dar” aula.

Outro fato marcante em minha memória, ainda quando cursava a 4ª série, é referente à organização da turma na busca de um objetivo comum para o grupo. No final daquele ano letivo, nossa turma encontrava-se num processo de amadurecimento, talvez a passagem para o mundo adulto. Como era o final de uma etapa educativa, saída do ensino primário, resolvemos realizar uma “excursão de formatura da 4ª série”. Conversamos com nosso professor e, munidos de carta feita por ele, reivindicamos, em comissão eleita pela turma, junto ao prefeito

³ A primeira intitulava-se “Amizade” e dizia assim: Amizade sempre existirá/como a luz do sol, como amor de mãe

será como o pão de cada dia/ontem, hoje e amanhã
Neste dia todos saberão/ que somos irmãos, que somos irmão
e vivendo nesta união/ todos cantarão assim... (CA 5)

apoio para a realização de nossa viagem. Particpei dessa comissão que se reuniu com o prefeito para argumentar sobre nossa iniciativa e tentar a cooperação da prefeitura municipal. Tivemos um resultado negativo em relação ao auxílio, mas conversando entre colegas de turma, percebemos o sentido da resposta do prefeito. O que nos marcou foi o apoio dado por nosso professor que, mesmo tendo clareza do resultado de nossa atitude, incentivou-nos a tentar o que coletivamente era vontade do grupo. Encontro aqui, o primeiro passo de *responsabilidade com o coletivo, de identidade pessoal como representante de um grupo*. Para Cambi (1999,p. 560):

O 'coletivo' é um 'organismo social vivo' colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um 'conjunto finalizado de indivíduos', ligados entre si 'mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho comum coletivo'. [...] Só através do 'coletivo' é possível formar aqueles 'homens novos', engajados e socialistas, que são requeridos para a criação e o desenvolvimento da sociedade revolucionária.

As características de nosso professor de 4ª série - que nos ofereceu a possibilidade de construção pessoal atrelada ao questionamento do mundo, às relações de confiança e respeito estabelecidas entre nós, nossos pais e ele (professor) - permitiram a busca de respostas às necessidades prementes. J. W. Geraldi (2004, p. 19) argumenta que:

...o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas.

É importante ressaltar que, nos anos de 1980, nós, brasileiros, passamos pelo processo das diretas-já, movimento em que o povo foi às ruas reivindicar eleições diretas para a presidência da república. Com o fim da ditadura militar, em 1985, foi eleito, indiretamente, o primeiro governo civil. Lembro-me de que assisti à eleição pela televisão, torci muito, não sabia direito porque, mas sentia que aquele momento histórico traria ao país mudanças significativas em todos os setores. A posse do presidente eleito Tancredo Neves não foi concretizada devido à sua morte, fato que comoveu o país, mas em seu vice, José Sarney, o Brasil depositava esperanças de mudanças sociais. Segundo Aranha (1996) “Com a abertura política, os partidos extintos voltam à legalidade, bem como os organismos de representação

estudantil (UNE, UEE etc). Abrandada a censura, com algumas recaídas, é bem verdade, o debate político retorna à cena, não só ‘na praça pública’ como nas salas de aula” (p. 218).

Diante do novo regime, a composição da Assembléia Nacional Constituinte foi inevitável, respondendo de maneira concreta às manifestações populares em favor da democracia no país e, com ela, em 1988, a promulgação da nova Constituição Federal consolida-se seguida de grande expectativa em torno da discussão, no Congresso Nacional, do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Paralelamente, a economia do país oscila entre vários planos econômicos – Cruzado I, Cruzado II (1986), Bresser (1987) e Verão (1989)-, não conseguindo baixar os altos índices inflacionários. A população enfrentava o aumento dos produtos no supermercado e uma corrida para “estocar” alimentos (PIMENTA e GONÇALVES, 1990).

Quanto à educação, os resultados da Constituição de 1988 definiram questões importantes como gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; acesso ao ensino público gratuito como direito subjetivo; valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; autonomia universitária; aplicação anual pela União de, nunca menos, 18%, e pelos Estados, Distrito Federal e municípios, 25% de sua arrecadação com impostos; prioridade na distribuição dos recursos ao ensino obrigatório; plano nacional de educação visando à integração dos vários níveis de ensino, à erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, universalização do atendimento escolar (ARANHA, 1996).

O que me parece interessante e que, posteriormente, afetou minha formação, foi o fato de, em 1982, o governo do general Figueiredo revogar a obrigatoriedade do ensino profissionalizante do 2º grau (hoje Ensino Médio). Com isso, este nível de ensino ao invés de *profissionalizar* o trabalhador com conhecimentos específicos, passou a *preparar* para o trabalho, dando ao estudante uma formação geral e não especializada. Segundo Ghiraldelli Jr (2000), a idéia de profissionalização, através do ensino técnico, resolveria o problema da pouca capacitação técnica do trabalhador, segundo os adeptos da teoria do Capital Humano, fazendo crescer os salários e, com isso, diminuir as injustiças sociais. Porém, o capitalismo, no Brasil, criou pólos industriais avançados e complexos, com tecnologia de ponta, o que mostrou a

necessidade de um trabalhador com conhecimentos gerais e não específicos. Assim, “o trabalhador com algum conhecimento básico geral poderia, se necessário, ser treinado e retreinado pela própria empresa, permitindo maior mobilidade da empresa no manuseio da mão-de-obra.” (p. 186) Isso levou, no final dos anos de 1980, a reestruturação, do curso de Magistério e que entre as alterações, modificou-se o tempo de duração do curso, de 3 para 4 anos, além de mudanças no quadro das disciplinas, através da Resolução CFEn°6/86 (Conselho Federal de Educação) que reformulou o núcleo Comum do Ensino de 1º e 2º graus (PIMENTA e GONÇALVES, 1990).

Cursei o Magistério, de nível médio, de 1991 a 1994, por influência de meus pais, pois morava em uma cidade pequena, no interior do Estado do Paraná, onde ser professora apresentava-se como uma profissão respeitável, com uma renda considerável para o porte do município, que garantiria uma aposentadoria razoável e esta era a única possibilidade que meus pais poderiam oferecer a mim e minhas duas irmãs, pois não tinham condições de encaminhar-nos à outras cidades para cursar o Ensino Superior. Ter vivido esta década representa sentir no cotidiano as ações no setor educacional, econômico e político do país. O intuito aqui, não é fazer um resgate histórico na íntegra, mas demonstrar que este período proporcionou mudanças significativas na área da educação.

No final da década de 1980 e na década de 1990, a educação brasileira assume novos direcionamentos políticos e novos pensares. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, diversos segmentos⁴ da sociedade brasileira discutem propostas para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Nesse período, estabeleceu-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública com o intuito de pensar uma educação de qualidade, gratuita, democrática, com melhor distribuição de recursos financeiros. A educação passa, então, pelo processo de construção da nova LDBEN, consolidada em 1996. Este processo sofreu interferências políticas e da sociedade civil com interesses particulares, resultando na sua aprovação e sanção presidencial em dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) propõe avanços à educação quando se refere/cita, a Educação Especial, a Educação Infantil, Indígena, de Jovens

⁴ As mobilizações ocorreram, principalmente, através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reunia cerca de trinta entidades: ANDE, ANDE-SN, ANPEd, ANPAECBCD, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, ANFOPE, CONSED, CONTAG, CRUB CUT, FASUBRA FBAPEF, FENAJ, FENASE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE, CNBB, INEP e AEC. (SAVIANI, 2003)

e Adultos. Dentre eles destaco alguns artigos que me fazem refletir sobre a formação docente, por exemplo, em seu artigo 9, incumbe a União de estabelecer diretrizes curriculares para os vários níveis de ensino, os quais conduzirão os currículos das instituições de ensino e seus conteúdos mínimos. Tais diretrizes seguem no artigo 22 em que a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) terá por finalidade desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum para o exercício da cidadania, a progressão no trabalho e nos estudos posteriores. Essa finalidade vem ao encontro dos projetos de desenvolvimento dos países latino-americanos que precisam adequar-se a situações conjunturais caracterizadas, segundo Mello (1995, p.31), por políticas de ajuste econômico a curto prazo, que dificultam consensos em torno de objetivos em longo prazo, como a educação. Tais situações são caracterizadas também por um crescimento desigual entre setores avançados tecnologicamente e a mão-de-obra intensiva e necessária, além de grandes desigualdades na distribuição de renda e na oferta de serviços educacionais.

No contexto de uma economia globalizada, a educação exerce papel fundamental na preparação de um trabalhador para adaptar-se às mudanças que ocorrem no mercado de trabalho, sugerindo um profissional crítico, criativo, capaz de trabalhar em equipe, de raciocínio rápido, tendo como foco “aprender a aprender”. Para Duarte (2000), “a educação está sendo posta em sintonia com um esvaziamento completo, na medida em que seu objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à adaptação incessante aos ventos do mercado” (p.54). Assim, o educando será reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, sem relutar, sem questionar sua condição de vida.

Percebo que, quando a lei refere-se a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, direciona sua preparação com o intuito citado no parágrafo anterior. Outro aspecto que referenda este direcionamento são as políticas públicas de diretrizes e parâmetros curriculares “impostos” às escolas. Tais direcionamentos evidenciam um mundo em mudança vertiginosa, com conhecimentos sendo produzidos e divulgados com rapidez nunca vista, onde não há tempo a perder para quem deseja participar do mercado de trabalho, ou seja, não há tempo para discussões políticas e ideológicas. O mercado deve ser respeitado em seu caráter dinâmico, exigindo um processo de constante adaptação do ser humano. O fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a

realidade. Há uma contradição entre a formação de um indivíduo como cidadão, pessoa moral e sua formação como alguém apto a lutar por um lugar ao sol na desesperada competição entre indivíduos, tão característica da sociedade capitalista.

Drews, citando Gentili, diz que “o Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais” (DREWS, 1997, p.81). Parece que as políticas educacionais referendam princípios externos pré-estabelecidos (cartilha), onde se camufla a possibilidade de discussão das condições econômicas, políticas, sociais e educacionais vivenciadas pela população e a possível iniciativa de uma transformação social. O ser humano é, sim, explorado em seu trabalho físico e intelectual, através do qual é permitida a aquisição de conhecimentos em doses homeopáticas e a prática pedagógica constitui-se em um mecanismo utilizado para que o indivíduo aceite as condições estabelecidas pelo mercado. Esse processo nunca me distanciou dos bancos escolares e mais uma etapa em minha formação foi-se constituindo.

Encontrei meu professor novamente ao cursar a 1ª série do Magistério de Nível Médio, em 1991, no Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e 2º Graus, na disciplina de Metodologia da Pesquisa, conforme dados de meu boletim escolar (BL 10⁵ – Inventário de documentos) daquele ano e, naquele momento, a provocação em questionar, duvidar, problematizar o mundo em que vivemos se fez presente com características de um ‘olhar científico’ (estruturado/organizado) na tentativa de compreensão além dos fatos e conceitos. No primeiro ano do curso enfrentei um problema comum para muitos alunos do sistema brasileiro de educação: o processo de avaliação. A primeira nota “vermelha” é registrada em meu boletim escolar (BL 10) na disciplina de Biologia. Esse registro causou-me indignação, não pela nota, mas pelo tratamento dado pelo professor da disciplina. Eu e minha turma, tínhamos três aulas semanais de Biologia e nosso professor, formado em Veterinária, assumiu aulas pelo Sistema Estadual de Ensino. Ficávamos aguardando sua chegada que, geralmente, dava-se no final da segunda aula, iniciando a disciplina sem possibilidade de diálogo; perguntava sobre conteúdos da aula passada e quando respondíamos confirmava nosso erro aos gritos. Sentávamos um atrás do outro, sem nos aproximarmos para discutir. Seu material de apoio consistia em uma agenda anual e suas avaliações (provas) consistiam em duas por

⁵ Refiro-me ao Boletim com as disciplinas e notas do 1º ano do curso de Magistério, nível médio.

bimestre, com questões discursivas que solicitavam os conteúdos na íntegra. Toda a turma, por mais esforço que fizesse, tinha dificuldades em compreender a disciplina e aceitar a metodologia de ensino adotada pelo professor. Esse processo deixou-me indignada!! Não era daquela forma que entendia o processo de avaliação e, tão pouco, aquela forma de ser professor. Para mim, ser professor vai além de *dominar* o conteúdo específico de determinada área de conhecimento, mas deve compreendê-lo na sua dimensão de produção, nas relações estabelecidas pelo contexto social, político, econômico, propondo o aprofundamento deste aos alunos.

A nota vermelha, marcada naquele momento em minha história como aluna, provocou a necessidade de demonstrar que era contrária ao processo de ensino tal como estava ocorrendo na disciplina de Biologia e o que vinha aprendendo no curso de Magistério contradizia tais atitudes, procedimentos de ensino e de avaliação. Ao analisar com meus colegas a situação vivenciada na disciplina, decidimos tomar a atitude de sair da aula para *forçar* uma mudança em nosso professor, pois já havíamos conversado com outros professores e não tínhamos tido sucesso. Conversar com o professor de Biologia era difícil, ele não nos dava abertura para tal e tínhamos medo de sermos “perseguidos” em relação a notas. Num dia de aula, nosso professor chegou mais cedo que o normal, parecia que sabia que alguma coisa iria acontecer. Passou pela secretaria da escola, antes de entrar em sala de aula onde o aguardávamos, iniciando a aula normalmente. Ao questionar sobre parte do conteúdo, irritou-se com nossa resposta incompleta. Neste momento, levantei-me da carteira e saí da sala de aula acompanhada de mais três colegas. Havíamos combinado que, caso isso ocorresse, todos sairíamos, provocando uma atitude coletiva e a possibilidade de mudança da parte dele, já que a turma demonstrava insatisfação com a aula. Entretanto, a maioria de meus colegas permaneceu em sala, saímos apenas quatro alunos. Fiquei desapontada com meus colegas por não terem assumido uma decisão que havíamos tomado coletivamente. O que aconteceria depois daquilo? Bem, meu professor aceitou-nos novamente em sala, não houve perseguições em relação à nota, mas ele mudou sua postura em aula, pelo menos no que diz respeito à explicação mais detalhada dos conteúdos da disciplina. De qualquer maneira, percebi que deveria mesmo estudar muito para passar de ano, mas a atitude desse professor, mostrou-me que decisões tomadas coletivamente podem ser abaladas pelas relações de poder existentes no espaço escolar (aula, escola e currículo) e, mesmo assim, valem pela construção de resistência ativa, de mobilização. Sua

atitude como professor entrava em conflito com o que estava aprendendo no curso de Magistério em relação a ser professora, pois entendia que:

A aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitado às relações frente a frente de um professor/a e um aluno/a. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo é uma aprendizagem que se produz dentro de uma instituição e limitada por funções sociais que esta cumpre. (GIMENO e PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.64)

Estar na formação de professores e estudá-la permitia observar o trabalho dos docentes do curso de Magistério e perceber tentativas de mudança para o processo formativo delimitado pelas novas dimensões de estrutura curricular encaminhadas em nível de Estado.

Ao realizar os estágios no Magistério, estes já não tinham uma formulação semelhante ao curso Normal, ou seja, de reprodução de modelos considerados eficientes. O Estado do Paraná passara por uma reformulação em seus cursos de 2º grau (hoje Ensino Médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96). O magistério passou a ter 4 (quatro) anos de duração em que se procurava a profissionalização do professor com maior qualidade. Meus estágios deram-se durante os quatro anos do curso, mas a docência ocorreu em forma de observações nas turmas de 1ª a 4ª séries com aplicação de pequenas aulas à várias turmas com conteúdos definidos pelas professoras regentes⁶, não ficando a tão temida semana de regência em apenas uma turma. Tínhamos o apoio da professora de estágio, que também era a coordenadora. Os outros professores do curso não se envolviam nesse processo.

Ao concluir o Magistério em 1994, fui estimulada por meus pais a fazer o concurso público municipal para professora. Segundo eles, era uma oportunidade de conseguir um emprego logo após terminar o segundo grau, o que não era comum para a maioria dos formados. Não tinha nada a perder. Sendo aprovada, estaria empregada, caso contrário trabalharia no setor de comércio com meus pais por algum tempo. Assim, prestei o concurso no final de 1994. Fui aprovada para professora na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de São Jorge D' Oeste/PR. Assumi, em 1995, uma turma de Educação Infantil, nível de ensino com o qual tenho maior afinidade e comprometimento, de uma Escola Fundamental da periferia da cidade. Iniciava minha jornada de professora, representada pela inserção no mercado de trabalho como trabalhadora, com

⁶ São assim chamados os (as) professores (as) efetivados (as) por concurso público que assumem as turmas desde o início do ano letivo.

horários, obrigações, deveres a cumprir, pela lida diária, objetivando a produtividade/a colheita de frutos/o retorno à sociedade.

Como disse no início, de algumas folhas caídas ou arrancadas, outras surgem em seu lugar possibilitando o crescimento de nova folha que irá compor a árvore. Essa passagem de estudante a trabalhadora deu-me a oportunidade de encontrar no cotidiano as (inter)relações entre o conhecimento aprendido na formação e (im)possibilidades dadas na instituição de ensino.

*Anjo da guarda*⁷

Arnaldo Antunes/Carlinhos Brown/Marisa Monte

*Escureceu
O sol baixou
Anjo da guarda
Cantarolou
Nana, neném
Nana, neném
Cacheadinho
Anjinho*

*É de manhã
Sob o sol
Cada gota de orvalho
A secar
É suor
É suor de trabalho*

*O estudante
O trabalhador
Sente em deixar
O cobertor
Pega a marmitta
Ronca o motor
Leva a beleza
Pra vida*

*É de manhã
Sai da cama
Havaiana no pé
Apostila*

⁷ARNALDO ANTUNES, CARLINHOS BROWN e MARISA MONTE. Anjo da Guarda. Arnaldo Antunes/Carlinhos Brown/Marisa Monte [Compositores]. In: Arnaldo Antunes/Carlinhos Brown/Marisa Monte, **Tribalistas**. Rio de Janeiro: EMI Music / Virgin Records, 2002. 1 CD. Faixa 9 (2min 46s).

*Na mochila
E na mão, um café*

Na lida diária do trabalho docente deparei-me com limitações e possibilidades que o curso de magistério havia-me proporcionado, com as dificuldades da trabalhadora que, ao lidar com a educação, depara-se com condições sócio-econômicas adversas e com as aprendizagens construídas na experiência.

1.2. No confronto com o cotidiano: outros olhares são proporcionados

A escola em que assumi fora instituída recentemente no município por reivindicação da comunidade do bairro. Não havia prédio próprio; estava sendo construído pela prefeitura. Enquanto a construção não ficava pronta, ficamos (alunos, professores e auxiliares de serviços gerais) instalados no andar térreo do pavilhão da igreja católica da cidade, nas salas em que, aos sábados, as crianças tinham catequese. O prédio possuía acomodações mínimas: cinco salas de aula, banheiros (um feminino e um masculino), tanque, cozinha e sala da direção ficavam em um mesmo local na entrada do andar térreo. Ou seja, tínhamos limitações quanto à estrutura física: as aulas de leitura eram feitas na própria sala de aula, as aulas de educação física na praça ao lado do prédio da igreja e, quando chovia, as crianças permaneciam em sala de aula. Ficamos em torno de seis meses, depois mudamos para o novo prédio da escola com 6 salas de aula, banheiros (4 masculinos e 4 femininos, com um chuveiro em cada), banheiro para professores, cozinha, despensa, biblioteca, sala de professores, sala para a direção, saguão fechado, quadra de esportes (a cobertura foi feita anos depois) localizado no bairro, melhorando o acesso das crianças residentes, dos pais e nossas condições de trabalho.

Ao entrar em uma sala de aula, assumida como profissão, percebi o quanto ainda me faltava para ser professora, faltava conhecimento específico dos conteúdos a serem trabalhados, conhecimento do processo de construção da aprendizagem da criança, como organizar uma aula numa proposta de construção tão falada no curso de magistério, sob influência das idéias de Saviani, Libâneo, Luckesi, da Pedagogia Histórico Crítica, da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, do construtivismo, idéias de Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro. Lembro-me de ver os professores da rede municipal participando de cursos sobre o

construtivismo e nós, no magistério, tínhamos visto esses autores e teorias, permitindo-nos, em “tese”, ter maior facilidade em trabalhar com o processo educacional. Entretanto, sentia dificuldade em “controlar” a turma, isso mesmo, ter o controle daquele processo que me propunha a encaminhar e a diversidade de alunos que, até então, apenas fora falada e não sentida. Ao senti-la: que fazer? O questionamento era constante: como fazer para explicar a matéria/conteúdo, de forma que a criança aprenda? Como deixá-los quietos enquanto falo? Como fazer para eles organizarem melhor o caderno? Trazer a tarefa de casa? Como trabalhar em grupo com eles? Reporto-me a Pimenta (2005, p.83), para tentar compreender esse momento, ao conceituar a atividade docente como práxis que:

envolve 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 social.

Parece tão simples ter o processo pedagógico a partir dos itens citados acima. Acredito serem importantes, mas o trabalho docente envolve o ser humano. Lembro-me de que, ao planejar o primeiro dia de aula para minha turma de pré-escola, não sabia por onde começar: Que conteúdo planejar? O que ensinar? Como trabalhava com minha irmã, e ela lecionava para a outra turma de pré-escola, começamos a planejar juntas o que iríamos trabalhar. Após determinado tempo, a diretora da escola chamou-nos dizendo que estávamos “dando” muitos trabalhos mimeografados aos alunos, gerando um custo à escola de papel, estêncil, álcool e precisávamos diminuir este tipo de atividade. Sugeriu-nos que procurássemos outros professores com mais experiência em pré-escola para conversarmos. Foi o que fizemos e, em seguida, começamos a planejar com professoras das outras turmas de pré-escola do município, processo esse estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. Nesses planejamentos, conversávamos sobre o que trabalharíamos durante o bimestre, que atividades faríamos, contávamos as atividades que tínhamos realizado com as crianças, as dificuldades enfrentadas para ensinar. Esses momentos proporcionavam alívio ao poder ouvir das outras professoras as mesmas dificuldades com as crianças e também a possibilidade de dividir entre pessoas novas na profissão, como eu, aquilo que o tempo de professora tinha construído de saberes da profissão. Tornava-se claro que para ser professora apenas a formação acadêmica não era suficiente, outros elementos eram importantes, como nos aponta Tardif (2002, p. 64) “...o saber

profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”

Deparei-me, além do compromisso de ensinar às crianças, com os problemas sociais vivenciados pela escola. Explico. Minha turma de pré-escola era composta de 20 a 25 crianças, moradoras do interior do município e de um bairro carente, que freqüentavam a escola no período da tarde. Uma de minhas alunas quase não falava. Pequena, franzina, uma ou outra criança sentava ao seu lado. Certo dia, enfermeiras do Posto de Saúde passaram na escola para fazer “revista” nas crianças a fim de tratar as que tinham piolhos. Fora uma solicitação dos diretores e diretoras das escolas municipais, a pedido dos pais e professores, por perceberem esse problema nas escolas. Ao chegar à minha turma, olharam criança por criança, e essa aluna foi atendida com mais cuidado. Resolvemos, com o consentimento dela cortar seu cabelo, demos banho, trocamos suas roupas. Os colegas a convidavam para sentar junto nas mesinhas em que faziam as atividades, brincaram no recreio, dividiram o material escolar. Dias depois, notei que minha aluna tinha dificuldades em colocar um pé no chão e caminhar. Perguntei o que havia, se sentia dor. Ela não falou nada, apenas fez sinal que doía a coxa. Ao erguer sua saia, uma ferida/ inflamação impedia-a de pisar no chão normalmente. Chamamos os profissionais do Posto de Saúde que fizeram curativos, medicaram minha aluna e, novamente, dei-lhe banho para limpar o ferimento, trocamos de roupa (trouxe de casa um vestido meu, de quando era criança), colocamos sapatos. Com um sorriso estampado no rosto, demonstrou que a dor de seu ferimento passou e, possivelmente, a dor da falta de atenção. Encaminhei os medicamentos para casa dela com um bilhete ao seu pai, pois sua mãe havia abandonado sua família para viver com outra pessoa. Na escola, fiquei com medicamentos que, orientada pelos profissionais do posto de saúde, dava à aluna todos os dias. Posteriormente, ela mudou de escola e sua família mudou-se para outra cidade, onde tentaria uma vida melhor (emprego para o pai).

Nesse mesmo ano, assumi uma substituição (professora em licença prêmio) de 3ª série e continuei trabalhando com a pré-escola. Era uma turma completamente diferente da educação infantil, diferentes necessidades relativas à faixa etária (alunos de diferentes idades na mesma turma, diferentes interesses, diferentes realidades sociais) para se ter uma pequena noção do que vivi, conto uma situação com a nova turma: ao chegar o dia primeiro de maio, dia do

Trabalhador, preparei uma aula com este tema. Discuti as diferentes profissões, a importância delas e fui perguntando a um a um dos alunos o que seus pais faziam, em que trabalhavam, se eles ajudavam seus pais e em quê. A turma estava disposta em fileiras numa pequena sala, com os menores na frente e os maiores atrás. Essa organização da sala de aula eu não alterei. Talvez por receio de organizá-la de maneira diferente e não conseguir “controlá-los”, pois estavam acostumados e minha insegurança era maior do que a ousadia da mudança. Eles foram respondendo ao que eu havia solicitado e os colegas, como a maioria morava no mesmo bairro se conheciam e também a suas famílias, acrescentavam informações sobre suas vidas e o cotidiano. Assim, ao chegar à última fileira de crianças, uma das últimas, uma menina com uns 10 anos de idade, falou que ela ajudava sua mãe em casa, cuidava dos irmãos “e só!”, soltando risos tímidos. Nesse momento, um dos meninos que a conhecia, falou em voz alta que ela ganhava dinheiro “dos homens”⁸. Imediatamente, a aluna levantou-se da carteira, dirigiu-se ao colega e deu-lhe um tapa. Eu não sabia se chamava atenção do menino pelo comentário, se chamava a atenção da menina pela atitude diante do que seu colega falou. Fiquei atônita; eu tinha em minha turma de terceira série uma criança que se prostituía; uma menina que está na escola e conhece muito mais sobre a vida do que, provavelmente, sua professora. Fiquei pensando sobre os conteúdos que estava passando aos alunos (animais vertebrados, invertebrados, frações,..). Que sentido tinha aquilo para uma menina que precisava vender seu corpo para sobreviver. Aos poucos, fui tentando aproximar-me dela, incentivando a leitura, escrita, letra, caderno, numa tentativa de que ela pudesse ver na escola uma possibilidade de mudança em sua vida (morava em um barraco com a mãe, o pai e seus irmãos: um freqüentava a pré-escola, outro a primeira e ela e sua irmã a terceira série). Quando nos mudamos para o prédio novo da escola, que ficava perto de sua casa, ela passou a faltar muito às aulas. Sua irmã menor, também minha aluna, entregou-lhe um bilhete escrito por mim pedindo para que voltasse para a escola, para a turma, pois sentíamos sua falta, os colegas pediam por ela. Olhando meus guardados, conforme inventário de documentos, encontrei sua resposta:

*“...Oi, professora, tudo bem contigo: espero que sim.
Professora queria tanto voltar a estudar, eu me arrependi muito de ter para de estudar.
Mas a diretora, eu acho eu acho que não me aceita mais na escola, e nem a professora.
bom professora se você me aceitar na escola e a diretora também.
Eu volto, se não eu fico sem estuda.*

⁸ Termo usado pelo aluno ao referir-se que a aluna ganhava dinheiro de homens.

...mande um bilhete...com a resposta sim ou não.” (B 1)⁹

Após este bilhete detalhei para a diretora da escola a situação, que disse não haver problemas; mesmo ela tendo perdido vários dias de aula, podia voltar embora ela acreditasse que esse entusiasmo da aluna era passageiro. Confesso que fiquei decepcionada com essa atitude e torci para que sua “premonição” desse errado. Doce ilusão. Minha aluna continuou faltando.

Essas situações deixavam-me angustiada, ninguém me disse como agir diante de fatos como esses e, no decorrer da aula, não é possível buscar bibliografias, autores, parar o tempo e decidir o que fazer. J. W. Geraldi (2004, p.21) ajuda a compreender a relação do professor e do aluno com o conhecimento adquirido pela herança cultural, exigindo que:

cada sujeito – professor e alunos – se tornem autores, reflectindo sobre o seu vivido [...] isto exige repensar o ensino como projecto, e para dar conta de um projecto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projecto como um todo deve estar voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida.

Minha formação, mesmo crítica, pautou-se em turmas supostamente homogêneas. E as questões ainda aumentaram: Que conteúdos trabalho com essa turma? O que devem saber quando saírem da 3ª série? O que já sabem? De onde parto? O que é importante para a vida dessas crianças? Tudo isso aparecia em minha prática docente desde a preparação das aulas, no trabalho em sala, no recreio, quando terminavam as aulas e ia para casa. Pensando nesses momentos, via-me reproduzindo as aulas tidas quando criança e pensava: será que isso que faço é correto fazer em aula? E se eu não conseguir ensinar nada a essas crianças, como fico? E elas? Como fica a escola? Qual será a reação dos pais? O final do ano chegava e avaliá-los tornava-se difícil. Como decidir quem seria aprovado e quem não? O que dizer aos pais? Como dizer que eu não havia conseguido ensinar a(o) sua (seu) filha(o)? Como reagiriam? Como dizer isso às crianças?

Professora de “primeira viagem”, sentia na pele, a decisão do futuro das crianças, meus alunos. Fiquei sem dormir alguns dias pensando em cada um deles, tanto nos alunos da pré-escola como nos de terceira série: que conhecimentos foram construídos com eles? Sabiam alguma coisa? Isso fez com que eu prestasse mais atenção em minha prática, em cada aluno, na

⁹ B 1 refere-se ao bilhete escrito por minha aluna e consta no inventário de documentos.

exigência de atividades, na produção dos conhecimentos. Decidi que, no ano seguinte, eu teria um caderno para meus alunos em que anotaria sua aprendizagem, o que não haviam conseguido, pois percebi a dificuldade em saber os avanços de cada um, quando se trabalha o dia todo com cinquenta alunos e, assim, ser, talvez, mais justa na avaliação. Tentei concretizar isso, mas havia dificuldades em trabalhar com trinta alunos em sala de aula, falta de tempo para conseguir realizar os registros; alguns alunos conseguia acompanhar, outros ficavam sem registro, além de, por vezes, ter dificuldade no modo de escrever para que não fossem descritos apenas aspectos negativos dos alunos. Acabei deixando de lado esse acompanhamento individualizado.

Para tentar amenizar tais angústias conversava com outras professoras mais experientes, com a direção da escola, com minha irmã (que também era/é professora) e participava dos cursos que a Secretaria Municipal de Educação proporcionava aos professores da rede. Nesses cursos (Pedagogia de Meios, Frações, Português – produção e reestruturação de textos, planejamentos semanais entre professores e professoras, encontros de planejamento anual, palestras, cursos em Faxinal do Céu/PR¹⁰), realizados durante os anos em que estive na prefeitura como professora, 1995 a 2001, conheci o Currículo Básico do Estado do Paraná e com ele os conteúdos que deveriam ser trabalhados¹¹ com meus alunos. (Ufa! Enfim uma

¹⁰ A Cidade de Faxinal do Céu localiza-se próxima à cidade de Guarapuava, Sul do Estado do Paraná. Nesse local, o governo do Estado, Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002), dentro do Programa de Capacitação Continuada de Professores da rede estadual, desenvolveu o Centro de Capacitação Profissional de Faxinal do Céu, também conhecido como Universidade do Professor, para capacitação e motivação dos professores. Os professores municipais também foram convidados a participar e lá estive por diversas vezes. É um local construído inicialmente, para acomodar os trabalhadores da usina hidrelétrica de Salto Segredo; tem capacidade para 800 pessoas, as casas são para 4 pessoas com camas, aquecedores, cozinha, banheiro, utensílios domésticos básicos (talheres, xícaras, chaleira, bule, pratos). Com a conclusão da obra a infraestrutura ficaria sem uso, então, o governo optou por utilizá-la. Os seminários, geralmente, tinham duração de uma semana, com atividades das 6h às 22h. acordávamos com o toque de um sino, íamos para o café, após iniciavam as palestras e demais atividades durante o dia com pausa para lanche, almoço e jantar. Toda noite havia atividade cultural (orquestras, monólogos com artistas famosos – rede Globo, teatro, danças regionais). Tudo era muito limpo, ao som permanente de música clássica, as ruas e praças têm nomes de artistas famosos da música, arte, pintura. Há telefones públicos, celulares não funcionam, as casas dos palestrantes são de alvenaria, a dos participantes de madeira, há dois grandes auditórios: um para palestras (tipo cinema), denominado Rubens Correia, e outro com salas de reuniões, denominado Jean Jacques Rousseau, um refeitório para 400 pessoas com alimentação saudável, não há bebida alcoólica, nem refrigerantes; posteriormente, liberou-se o refrigerante. Os professores eram divididos em dois grupos, cada um com uma cor, para melhor organização e recebiam um cronograma com as atividades da semana. Havia monitores que auxiliavam os professores. Cada casa era organizada com professores de diferentes regiões do estado, recebiam uma chave cada e ficavam responsáveis por ela. Tudo era limpo e organizado. Não gastávamos nada. Tudo era mantido pelo governo do estado.

¹¹ Nesses encontros de estudos do Currículo Básico do Estado do Paraná, haviam, separados série a série, os conteúdos para serem ensinados aos alunos nas várias áreas do conhecimento: português, matemática, geografia, história, educação física, educação artística. O currículo era dirigido até a 8ª série.

referência!) Perguntando aprendi muito, não o suficiente, é claro. Mas questões básicas de compreensão do *conhecimento específico*, ou seja, conhecer os conteúdos a serem trabalhados com as crianças; de *organização da prática docente* em como encaminhar as atividades, assuntos/conteúdos, as “tarefas”, tendo uma direção ao ensinar; de *trabalho coletivo*, auxiliando as crianças a produzirem com os colegas, contribuindo com a escola em atividade com os pais; de ter como princípio a *continuidade de minha formação*, permitiram olhar com mais cautela e segurança para meu trabalho como professora.

Freire (1996) auxilia neste olhar apontando no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, eixos de reflexão sobre a formação docente: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimentos; ensinar é uma especificidade humana. Tais eixos apresentam a necessidade de reflexão da prática do(a) professor(a), fundada na “dimensão social da formação humana” (p.12) em que os sujeitos do processo educativo são considerados nas suas especificidades humanas e sociais.

Terminei o ano de 1995 trabalhando 40 horas semanais, com um pouco mais de segurança em meu trabalho, outras tantas dúvidas: *Para que turma lecionar no próximo ano?* Provavelmente outra pré-escola, pois a distribuição de aulas dava-se por formação (1º), tempo de trabalho como professora (2º), tempo de trabalho na escola (3º). Como eu havia assumido o concurso há um ano, tinha apenas o magistério de nível médio, as demais professoras estavam há mais tempo na escola, trabalhando como docentes no município e preferiam outras turmas, provavelmente eu seria “forçada” a assumir a pré-escola.

No período em que estávamos fazendo matrícula das crianças na escola, em dezembro de 1995, lembro-me da visita do Secretário de Educação Municipal, meu professor de 4ª série. Ele cumprimentou todas as professoras que estavam ali, a diretora e pediu a ela se poderia conversar comigo, ela disse que sim e complementou “*não tire a professora da escola*”. Levei um susto: O que ele queria comigo? Será que eu havia feito algo “errado”? Nada disso. Convidou-me para fazer parte da Equipe Pedagógica Municipal, juntamente com outras duas professoras que trabalhavam há mais tempo nessa função. Ele justificou o pedido dizendo que se referia ao meu trabalho durante o ano, minha dedicação, participação nos cursos e atividades proporcionados pela secretaria. Não sabia o que responder. Fiquei com medo, mas orgulhosa pela escolha. Não esperava nada disso. Para assumir essa nova função eu deveria deixar as aulas na escola, isso não me agradava muito porque pensei: como vou trabalhar com as

professores se acabo ficando “fora” da sala de aula? Pois é no trabalho cotidiano que as dificuldades de ser professor(a) se manifestam.

Comecei a pensar sobre esse trabalho, sua responsabilidade: como orientar, encaminhar, direcionar o trabalho em uma secretaria e “enfrentar” os(a) professores(a) municipais? Provavelmente a reação não seria tão amistosa. Indagariam como uma pessoa que há um ano trabalha na escola como professora é convidada para assumir essa função - trabalhar na Equipe Pedagógica do município com tantas outras professoras com mais experiência, maior formação?

Aceitei o convite com a intenção de levar aos professores uma fala mais próxima daquilo que vivíamos na escola e não dizer, como já ouvira diversas vezes nos cursos, “o que os professores e professoras **devem** fazer em suas aulas”, com seus alunos, pois tinha sentido na pele, no dia-a-dia, que muitos “**vocês devem fazer assim**” são difíceis de serem viabilizados. Uma pergunta não saía de minha cabeça: O que fazer se não possuía uma formação mais aprofundada sobre educação, para trabalhar com os(as) professores(as) municipais? Como me fazer ouvir pelos que já tinham anos de profissão no magistério?

Decidi estudar. Prestei o vestibular em Francisco Beltrão/PR, na antiga Facibel (Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão), hoje Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, sendo aprovada para o curso de Pedagogia – Habilitação em Pré-escola (minha opção desde os estágios no curso de Magistério). Cursei Pedagogia procurando responder a algumas questões: Como articular teoria e prática? Como argumentar quando minhas colegas professoras na escola diziam que teoria é uma coisa e prática é outra? O sentido expresso por elas trata da teoria como algo que não pode ser utilizado no trabalho docente cotidiano, algo idealizado por teóricos que não conhecem as relações que ocorrem na escola e na sala de aula. Ou, “você é nova, tem muita coisa pra aprender”. Precisava das respostas e decidi ir buscá-las. As respostas estão sendo construídas à medida que busco refletir sobre a profissão docente nos aspectos da aula, da formação de professores e na possibilidade do trabalho coletivo dos sujeitos que se envolvem com a educação. Matos (1998) ajuda a compreender o sentido de refletir, colocando-o como possibilidade de diálogo entre o ser homem e seu mundo e afirma “É o trabalho docente vivido e lido que desenvolve uma qualidade diferente no professor que, na condição de ser humano concreto, porta a possibilidade dialética de realizar, distanciar-se, ler/reler e intervir no curso

de sua ação concreta” (p. 294) Rer os fatos, tomando distanciamento destes, permite buscar elementos de análise e, possivelmente, de compreensão da formação vivida.

Permaneci um ano (1996) nessa função e os encaminhamentos da Secretaria Municipal sinalizavam o investimento na formação de professores e professoras para que pudessem refletir sobre seu trabalho a partir da troca de experiências, leituras na área em que tinham afinidade ou estavam trabalhando. Essa dinâmica não me parecia suficiente para quem percebe que o trabalho docente vai além da participação em eventos com características de mera recepção. Provocar questionamentos sobre o trabalho pedagógico da/na escola sempre esteve presente na minha prática/reflexão, porém faltavam elementos para organizar tais questões e procurar alternativas. A única certeza era que tal ato não se constituiria em momentos solitários, mas provocações coletivas resultantes do que estava vivendo. Estudar representava cada vez mais uma das alternativas para as perguntas que me fazia como professora em minha experiência profissional: *Como articular teoria e prática? Como argumentar quando minhas colegas, professoras na escola, diziam que a teoria é uma coisa, mas a prática é outra? O que aprendemos nos cursos, palestras e na própria faculdade é totalmente diferente do que vivenciamos em aula com os alunos da escola? De que maneira posso ensinar meus alunos a fim de que consigam relacionar os conhecimentos produzidos pela humanidade e o seu cotidiano?*

Na escola, nos encontros com meus colegas, refletir sobre o processo de ensino, sobre nosso próprio trabalho parecia um imenso sacrifício improdutivo, pois para eles(as) não valia a pena.

No final de 1996, ano de eleições municipais, sabia que mudanças aconteceriam na Secretaria Municipal de Educação; outro secretário ou secretária assumiria e a Equipe Pedagógica também teria “cara nova”. Para cada professor municipal, “meu” professor, na condição de secretário, enviou um pequeno texto escrito a mão. Tal atitude deve-se ao fato de que ele havia anunciado sua saída da secretaria, independentemente do candidato (a prefeito) eleito. Recebi de “meu” professor o pequeno texto, cuja amplitude, naquele momento, não consegui compreender. O que compreendi foi o incentivo para que não desistisse do estudo e de minha carreira profissional.

“Uma flor no jardim sempre chama a atenção. E se ela estiver só, ao olhar de um artista, será sempre uma obra de arte. Não será um final feliz se quem nos ver, não for um artista.

Roseli, tens tudo pela frente. Vencerás com certeza. Acredito que tudo vem para o nosso bem. Por exemplo, esta experiência da Equipe. Não te acomodes não. Não olhes para trás. Continua com esta garra. Mantém esta flor. Não te amedrontes dos que não são artistas. Eles não verão a flor. Às vezes, são os que falam mais alto.

Preocupa-me o retorno à sala de aula. Vocês serão alvo. Não desanimes. Por isso aproveitem desta experiência, desta bagagem, desta parada para crescer, armazenar, ...

Obrigada por ser amiga, ... pronta, ...

Um abraço.”(TX 1)

Após aquele ano, não tive mais contato com ele. Soube, apenas, que havia retornado ao trabalho como docente na rede estadual de ensino, onde trabalhava matemática de 5ª a 8ª séries.

Durante o curso de graduação, eu mantinha uma jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, nos dois primeiros anos do curso e, depois, de 20 (vinte) horas, continuando a estudar à noite. Como minha residência ficava a 70 Km da universidade, passava, entre ida e volta, em média, três horas diárias de viagem para estudar. A graduação com habilitação na Pré-escola permitiu compreender melhor como o ser humano aprende, as influências e contribuições sociais para a formação da criança pequena, entrei em contato com vários autores, alguns conhecidos do curso de Magistério como Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, outros novos: Marx, Weber, Durkheim, Bourdieu e Passeron, Paulo Freire, Saviani, Luckesi, Rubem Alves.

Os estágios aconteceram nos dois últimos anos do curso na Educação Infantil (Pré-escola e Creche) e no Ensino Médio (Magistério), respectivamente. Fiz o estágio em dupla na Educação Infantil, junto com uma colega que não tinha experiência com o magistério. Foi um momento muito positivo poder dividir e somar, ao mesmo tempo, com alguém as dúvidas, angústias e certezas que tinha. Na faculdade, apenas uma professora orientava a turma de 35 alunas mais ou menos, o que dificultou o encaminhamento das orientações; por exemplo, não sabíamos como compor a fundamentação teórica exigida no Relatório de Estágio (documento composto por todas as atividades realizadas no estágio durante o ano letivo); que autores poderiam auxiliar na preparação dos conteúdos que iríamos trabalhar, como incorporar/visualizá-los na dinâmica do trabalho como professoras; que atividades

proporcionar às crianças em determinados conteúdos para a pré-escola; se a escrita do relatório estava coerente com os fundamentos teórico-metodológicos, com as reflexões sobre a prática.

As orientações do estágio feitas no 3º ano do curso de Pedagogia (PA 1), na disciplina de Metodologia e Prática, diziam respeito à organização das 150 horas de atividades destinadas ao estágio, distribuídas em fundamentação teórica; pesquisa/apropriação da escola; observação em sala de aula; contatos com professores – entrevistas; palestras/seminários/conferências; preparação de oficinas e depois registradas em relatório de estágio definido como “documento que contém o relato completo e objetivo do cumprimento do estágio, experiências vividas e observações técnicas”. (PA 1, apostila “Orientações para o Estágio Supervisionado”, 1998)

A regência do estágio no Magistério realizou-se no Colégio Estadual Padre José de Anchieta na cidade de minha residência, São Jorge D’ Oeste/PR. Fizemos em trio, eu, uma colega sem experiência de docência e outra colega professora de educação informática de uma escola particular, num município próximo ao meu. A escolha da realização na cidade onde eu morava deu-se porque conhecia os professores do curso e havia cursado o Magistério naquele colégio. Em conversa com a professora do Magistério e com a professora da disciplina de Metodologia e Prática do curso de Pedagogia, optamos por fazer o estágio em duas turmas do Magistério: 3º ano, na disciplina de Didática, trabalhando sobre “Planejamento Escolar”; e, no 4º ano, na disciplina de Fundamentos da Pré-escola, trabalhamos os “Precursos da Educação Infantil”. Lembro-me de que as duas turmas dispuseram-se a assistir nossas aulas no período da manhã, já que o curso de Magistério era vespertino. Isso facilitou-nos, pois, à noite, tivemos aula normal no curso de Pedagogia, precisando deslocar-nos 70 Km até a Faculdade.

Propusemos um trabalho dinâmico com cartazes explicativos sobre o conteúdo, dramatizações, músicas e materiais que proporcionassem a aprendizagem aos alunos e alunas do Magistério, do conhecimento que eles já haviam tido no curso, cuja compreensão contribuísse para seus trabalhos como professoras e professores, tanto nos seus estágios como também no exercício da profissão. Hoje, ao retomar as avaliações (AV 7) feitas pelos alunos e alunas, algumas demonstram o que tentamos apresentar. Nas avaliações, perguntamos às alunas do 4º ano: “Em relação à disciplina Fundamentos da Educação Pré-escolar, o conteúdo ‘Precursos da Educação Infantil’, eu gostaria de dizer que...”; e ao 3º ano (AV 6) “Em relação à disciplina Didática, o conteúdo ‘Planejamento Escolar’, eu gostaria de dizer que...”. As respostas escritas pelos alunos e alunas do Magistério destacaram a importância para eles

da teoria como guia da prática; preocupação com o “como fazer” em sala de aula, como ensinar; a necessidade do uso, pelo professor, de metodologias diversificadas para o ensino das crianças. Ao solicitar críticas e sugestões ao trabalho realizado, as respostas citaram o pouco tempo (5 horas) de atividades com o grupo. Essas avaliações demonstraram a preocupação do professor em formação com “como fazer”, a utilização de metodologias, atividades práticas para ensinar. Não descartaram a importância do conhecimento teórico, de autores da educação, mas insistiram em que o curso ensine, mostre, dê dicas sobre a forma de ensinar. Percebemos aqui, resquícios da racionalidade técnica voltada para a necessidade de instrumentalização do trabalho do professor como elemento fundamental para sua ação em sala de aula (PIMENTA e LIMA, 2004; MONTEIRO, 2001).

O trabalho realizado em grupo (por mim e minhas duas colegas) foi muito proveitoso; discutíamos as atividades a serem desenvolvidas, como o conteúdo poderia ser mais bem compreendido pelos alunos do magistério, como avaliaríamos o que estávamos trabalhando e também o nosso trabalho. Nossa orientação na faculdade, ocorreu apenas nas aulas da disciplina responsável pelo estágio. Quando estagiamos com as alunas, tivemos apenas a supervisão da professora de Didática e de Fundamentos da Pré-escola; ninguém da Faculdade foi supervisioná-lo ou nos orientar nos encaminhamentos que estávamos realizando. O foco da formação estava em formar o professor e o estágio deveria contribuir para isso, sentimo-nos sem apoio durante os trabalhos. Fomos fazendo de acordo com o que imaginávamos ser coerente, tendo como base minha formação no Magistério, a experiência que eu e minha colega, também professora, possuíamos em sala de aula e as dúvidas e inseguranças de minha colega que havia sido, até então, somente aluna.

No ano de 1999, realizamos o estágio na Pré-escola. A disciplina de Avaliação e Planejamento e sua professora eram responsáveis pelas atividades de estágio conforme caderno do 4º ano do Curso de Pedagogia (CA 7). Para a realização dos estágios, para aquele ano, foram definidas as seguintes etapas, conforme meu caderno de aluna do curso (CA 7): embasamento teórico, confecção de materiais, participação em palestras, observação em sala de aula, regência e organização de relatório das atividades desenvolvidas durante o estágio.

Lembro-me de que, nesse ano, estava mais segura para realizar o estágio e seu registro em forma de relatório. Desenvolvi o estágio, como disse anteriormente, com uma colega que não tinha experiência em sala de aula com crianças de Pré-escola e, para deixá-la mais

tranqüila, as atividades do estágio aconteceram em uma escola que ela conhecia. Devido a isso e à minha experiência com esse nível de ensino, já era professora desde 1995, não foi difícil planejar as atividades para a turma da escola municipal que escolhemos. Elaboramos as atividades em conjunto, tendo como parâmetro o desenvolvimento físico, social, cultural, cognitivo das crianças. Tínhamos, na classe, uma aluna diagnosticada com “deficiência mental leve”. Isso chamou nossa atenção, pois, apenas naquele ano, tivéramos algum conhecimento sobre crianças com necessidades especiais através da disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Especial do curso de Pedagogia. Surpreendemo-nos com a aprendizagem daquela criança. Ela realizava atividades com desenvoltura e clareza admiráveis. Outras crianças não conseguiam fazer o que ela fazia; por exemplo, respeitar limites na pintura do seu desenho, coordenar o corpo em atividades de educação física, separar materiais como blocos lógicos (cubo, cilindro, esfera, pirâmide) de acordo com critérios estabelecidos por nós professoras. No momento da regência, dividimos as atividades, quando eu coordenava uma, minha colega coordenava a seguinte. Como minha colega não tinha experiência como professora, eu fazia as atividades no primeiro momento (ex: calendário); no outro dia, ela tentava. Algumas atividades que ela queria fazer sozinha, eu a incentivava. “Ensaivamos” como as crianças se envolveriam e eu tentava dar dicas de possíveis perguntas ou atitudes dos alunos. A observação da professora da classe foi tranqüila, auxiliou-nos em alguns momentos, mas conseguimos trabalhar os conteúdos e atividades programadas. Após as aulas, conversávamos sobre como ocorreu a regência naquele dia, a postura de cada criança e como trabalharíamos o dia seguinte, respeitando o desenvolvimento dos alunos.

Em uma das atividades, trabalhamos o corpo humano, suas partes e as diferenças entre meninos e meninas. Como já havia trabalhado esse tema com meus alunos, conduzi seu desenvolvimento com nossa classe de crianças. Difícil foi trabalhar essa aula tendo, na sala, nossa professora de estágio, a professora da turma de pré-escola e o professor que trabalhava a “disciplina” Qualidade de Vida, que continha tal tema (Corpo Humano). Organizamos as crianças em suas cadeiras em frente ao quadro e começamos a conversar sobre o corpo das pessoas, suas partes, que meninos e meninas têm diferenças. Desenhamos em papel pardo, o contorno de uma criança. Eles se propuseram e servir de “modelos”, um menino e uma menina. Deitados no chão, em cima do papel, fizeram o contorno de cada uma das crianças. Colamos o papel no quadro e fomos preenchendo as partes do corpo humano (olhos, orelhas, boca, nariz,

cabelos). Ao chegarmos aos órgãos genitais, expliquei seus nomes, mas que também os chamamos de outra forma. Nesse momento, um dos meninos disse que chamava seu pênis pelo seu nome, mas no diminutivo. O que dizer a ele? Via os professores, sentados no fim da sala, observando e rindo baixinho. Respirei fundo e disse que ele poderia chamá-lo assim, mas que seu pênis tinha um nome específico que todas as pessoas conheciam, assim como o órgão das meninas. Sair desse tipo de situação não é fácil, nenhum livro ou curso ensina; o cotidiano da aula nos “ensina” a trabalhar isso. A aprendizagem da profissão também ocorre no cotidiano, com os saberes que as crianças possuem, com sua aprendizagem com a família, os colegas, a vida social.

Escrevendo isso, relembro a seguinte situação: em meu primeiro ano como professora, em minha turma de Educação Infantil, estava conversando com as crianças sobre o “tempo” e a divisão do dia tomando como parâmetro o café, o almoço e o jantar. Ao final da conversa, solicitei que desenhassem o almoço em suas casas: como era, o que comiam, quem participava do almoço. Após passar, de criança em criança, colocando o título da atividade e a data em seu caderno, uma das alunas apresentou-me seu desenho: uma casa pintada com cores coloridas, portas e janelas fechadas. Perguntei para ela onde estava almoçando, pois eu não havia visto. Ela respondeu-se que, no momento do almoço, estava ventando e sua mãe fechou as portas e janelas para a comida não esfriar. Perguntei, então, o que havia para o almoço, quem estava em casa e ela me respondeu prontamente. Nesse momento, peguei seu caderno e escrevi o que ela informava. Precisamos ouvir nossos alunos, prestar atenção às relações que fazem com aquilo que estamos ensinando e suas experiências como pessoas na sociedade em que vivem. Tempos atrás, sem perguntar nada à criança, imediatamente daríamos uma nota ao seu trabalho e, nesse caso, um zero, sem tentar ouvi-la.

Relato, a seguir, outra situação que me fez ver que o professor também aprende, constrói saberes e conhecimentos a partir de sua experiência com as crianças. Trabalhando com minha primeira turma de pré-escola, organizei atividades relacionadas ao Trânsito. Conversei com os alunos sobre sinais, placas, regras, olhamos figuras sobre o assunto, revistas, fizemos recortes e fizemos um passeio pelos arredores da escola a fim de identificar, na prática, o que havíamos, até então, apenas discutido. Ao chegar o momento de atravessar uma rua asfaltada, expliquei às crianças que era seguro fazê-lo atravessando em cima da faixa branca pintada no asfalto, reforcei várias vezes: *“só atravessem a rua em cima da faixa branca, porque isso é*

seguro e todo motorista sabe disso”. Ao propor que atravessássemos a rua, para minha surpresa, as crianças apenas pisavam sobre as faixas brancas pintadas no chão, não colocando os pés sobre o asfalto escuro. Resultado: a regra que eu havia aprendido desde criança não se sustentava naquele momento. Olhei a situação sem saber o que dizer. Isso nenhum livro ensina! A experiência profissional, porém, aponta as condições, os limites e outras possibilidades para enfrentar o movimento que é a aula. Tardif (2002) diz que “Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor.” (p.49) Para ele, lidar com essas situações é formativo ao professor, produzindo reflexões e segurança ao seu trabalho.

Ao estruturar o relatório desse estágio, tivemos dificuldades em como elaborar a fundamentação teórica, ou seja, as leituras que havíamos feito até então no curso. Optamos por organizá-la com: legalização da Educação Infantil, seus princípios, as áreas do conhecimento (desenvolvimento lúdico, psicomotor e social), a avaliação, inclusão, breve histórico das creches, o professor (CA 7). A orientação feita por nossa professora de estágio era precária; tentava atender as trinta e cinco alunas do curso de Pedagogia, mas tinha dificuldades estruturais. Então, fomos organizando-nos de acordo com o que acreditávamos ser correto e que contemplasse nossa intenção com o estágio: realizar um trabalho sério em que as crianças aprendessem com nosso trabalho e não se tornasse uma semana de atividades apenas recreativas, fugindo da dinâmica de trabalho da professora da classe.

Ao concluir o curso de Pedagogia em 1999, ainda mantinha as indagações iniciais - *Como articular teoria e prática? Como argumentar quando minhas colegas, professoras na escola, diziam que a teoria é uma coisa, mas a prática é outra? O que aprendemos nos cursos, palestras e na própria faculdade é totalmente diferente do que vivenciamos em aula com os alunos na escola?* - , mas passei a compreender, talvez, ensaiando algumas respostas, que o/a professor/a está sempre em formação, seu papel é político e social (CANDAUI, 1997); também não existem “receitas” que dêem ao professor/a o “controle” do processo de ensino-aprendizagem, pois cada aula, cada turma é diferente e acontece no movimento das relações dos sujeitos entre si e com o mundo. A continuidade na formação estava reafirmada.

Em 2000, iniciei um curso de Especialização em Gestão Institucional pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR. Nesse

momento, buscava entender melhor o trabalho profissional na gestão de uma escola, entendida aqui como uma conexão entre direção, supervisão, orientação e docência. Concluí, em 2001, a monografia intitulada “Caminhos para uma Gestão Compartilhada”, orientada pela prof^a Evania Araújo, constituindo-se numa pesquisa bibliográfica buscando compreender o papel dos agentes presentes nas instituições escolares. Via, nessas funções, “personagens” mais administrativos do que de apoio ao(à) professor(a). No convívio escolar como professora, supervisão e orientação não existiam, tudo ficava a cargo do(a) professor(a) ou da direção da escola, quando esta podia colaborar com as questões pedagógicas envolvidas e presentes nas aulas e na organização do trabalho pedagógico na escola.

No ano de 2001, participei do processo seletivo para professor temporário da UNIOESTE –Campus de Francisco Beltrão, ficando classificada em 2º lugar. Fui chamada para trabalhar com o curso de Pedagogia, ministrando as disciplinas de Prática Educativa II (matutino e noturno) e Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (matutino e noturno); lecionei ainda, naquele ano, no curso de Geografia – Licenciatura, a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. A inserção no Ensino Superior gerou surpresa e indignação às pessoas que trabalhavam comigo. Estar trabalhando em uma instituição de ensino superior pública sem ter qualificação (mestrado ou doutorado) foi motivo para comentários paralelos. Quando fiz o processo seletivo, contei apenas para a direção da escola onde trabalhava sobre o motivo de minha saída naquele dia de trabalho (paguei uma substituta para isso). Ao receber o resultado, contei às minhas colegas professoras da escola que eu havia sido aprovada no teste seletivo e havia sido chamada para trabalhar. Uma delas, espontaneamente, gargalhou e perguntou: “Ah é, eles aceitam professores sem mestrado ou doutorado?”, insinuando uma possível falta de “crédito” de uma instituição de ensino pública. Respondi que eu cumpria o exigido pelo edital, fiz a prova e fui selecionada. Mas... *“levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”*¹².

Quando a universidade chamou-me para conversar, na pessoa da coordenadora do curso de Pedagogia, sugeriram-me que não pedisse demissão do meu emprego; se pudesse conciliar, seria melhor, pois tratava-se de um contrato provisório (máximo de dois anos). Decidi pedir licença sem vencimentos na prefeitura municipal, porém o prefeito da época não estava

¹² PAULO VANZOLINI. Volta por cima, Paulo Vanzolini [Compositor]. In: _____. **Onze sambas e uma capoeira**, Marcus Pereira, MPL 1020, 1967. 1 disco sonoro, faixa 12.

concedendo licença a ninguém, embora sendo um direito do trabalhador. Estava aberto, pela prefeitura, o Programa de Demissão Voluntária (PDV), então resolvi pedi-lo e me foi concedido. Dias depois, o prefeito chamou-me, dizendo sentir a perda, porém desejava-me sucesso e lembrou do período em que foi meu professor no curso de Magistério (disciplina de Biologia), uma turma que ele não esquecera pelos embates pedagógicos e políticos que haviam acontecido.

Difícil foi despedir-me da turma de pré-escola em que eu trabalhava. Senti uma dor, dessas que não se explicam com palavras. Fui à escola e disse para a diretora que não iria mais trabalhar, pois havia pedido minha demissão pelo PDV. Deixei meu diário de classe para a professora auxiliar que a escola tinha, com as aulas preparadas para a semana. Entrei na sala para despedir-me das crianças. Conteí a elas que eu havia feito um concurso para professora numa outra escola, em outra cidade, e que não poderia mais dar aula para elas. Lembro-me de seus rostos sérios, quietos, parecendo não entender direito o que estava acontecendo, quando um dos meninos (5 anos) me disse: “*unto*”, ou seja, *junto*. Queria vir comigo. Expliquei que não podia. Que outra professora iria ficar com eles daquele dia em diante e que ela iria fazer tudo o que eu fazia com eles. E saí com os olhos cheios de água.

Não queria que fosse dessa forma. Hoje, vejo que deveria ter avisado os pais. Saí sem comunicar nada a eles, sem explicações. Arrependo-me disso, mas, naquele momento, achei melhor assim, pois, infelizmente, não me sentia à vontade para dividir com minhas colegas professoras o desafio a que me propus para trabalhar com o Ensino Superior.

Chegar à universidade e trabalhar com pessoas que conheci quando estudava, ser colega dos meus professores não era uma coisa muito comum. O que senti? Medo. Novamente as perguntas: Como trabalhar no ensino superior e “dar conta” da formação de futuros profissionais da educação? E a tão reclamada formação (mestrado e doutorado)?

Comecei meu trabalho como alguém que “pode não ter a qualificação desejada, mas que conhece o espaço de trabalho dos futuros pedagogos que ali estavam em formação”, a aula, a escola, o currículo, típicos nas suas complexidades, contradições, desafios. A docência constituía-se para mim e, ainda o é, a base da formação do Pedagogo. Historicamente, o curso de Pedagogia vem discutindo sua identidade, seu espaço de atuação profissional, levando a uma divisão do trabalho pedagógico, ou seja, desde sua criação em 1939, o curso tem oscilado entre formar os que “pensam” a educação – gestores, e os que executam o processo educativo -

os professores. Essa separação distancia o foco de atenção na formação do ser humano na escola como um espaço influenciado pelos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais que são inerentes à aula, à formação de professores, ao conhecimento. Parece-me que, ao tomar essa atitude, retira-se do trabalho do/a professor/a o sentido político da profissão. Ser professor permite compreender os aspectos, as nuances, as intenções relacionadas à educação. Seu trabalho/ofício é buscar compreender o movimento do cotidiano do professor em aula. Olhar a escola do “lado de fora”, ou seja, em uma sala exclusiva de orientação ou supervisão, sem ter vivido o cotidiano do processo de ensino-aprendizagem, parece-me contraditório. Tratar de algo que não *vivi* e dizer aos outros como fazer, deixava-me inquieta.

Nesse momento, 2001, minha experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foi de extrema importância, afinal havia constituído e consolidado saberes e conhecimentos (Organização da turma; conteúdos a serem trabalhados; dinâmica da aula; rotinas desenvolvidas com as crianças; planejamento; processo avaliativo; retomada de conteúdos com as crianças; observação das/nas atividades; ouvi-los; participação e comprometimento dos pais em relação aos filhos e à escola), além daqueles construídos no curso de Magistério – dentre eles: compreensão da trajetória da educação; entendimento de uma educação para a transformação social; valorização do conhecimento da criança; percepção da influência do contexto na construção do conhecimento etc; e, na universidade, com a percepção das relações entre a sociedade e a educação; as concepções que permeiam o processo educativo; as características individuais da criança no processo de ensino-aprendizagem etc. Em aula, falava de minha formação em Pedagogia e de como é ser professora de outro nível de ensino.

Continuei estudando, buscava aprofundar os conteúdos/conceitos que iria trabalhar com as disciplinas, estudava sobre a legislação que influenciou o país e o Estado do Paraná – Constituição, LDB, Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Deliberações; perguntando: O que ensinar aos futuros professores? Que conhecimentos são necessários para a formação? Que autores/textos seleciono para conduzir minha prática no Ensino Superior? ou trocando idéias: sugestões de bibliografias sobre a prática educativa; sugestões de metodologias de trabalho para o Ensino Superior; critérios de avaliação para a formação de professores; trocando livros conheci outros autores – Penin, Duarte, Pimenta, Lima, Tardif, Monteiro, Veiga, Brzezinski; e textos relacionados à Prática Educativa; aos estágios; aos

conteúdos que trabalharia com os alunos; e experiências: trabalho com o Ensino Superior; com as outras disciplinas do curso, com os professores; inteirando-me e participando do espaço institucional em comissões de organização de eventos, reuniões para pensar o estágio, em projetos de extensão, em eventos científicos, pois acabara de entrar no Ensino Superior e percebia o quanto o curso de Pedagogia que fiz deixara lacunas nos fundamentos teórico-metodológicos em minha formação.

Embora as tentativas de mudanças nos cursos de formação de professores tenham ocorrido, seja no Magistério ou no curso de Pedagogia, a dicotomia teoria e prática ainda está presente, permanecendo a divisão social do trabalho pedagógico. Alterar a estrutura curricular dos cursos não garante que as relações entre as áreas de conhecimento (sociologia, filosofia, didática, história etc) se façam presentes no cotidiano da formação dos alunos. O trabalho nos cursos, seja de formação inicial ou continuada, envolvem elementos que vão além do que as teorias ou as práticas, isoladas, podem demonstrar, porque compreender a aula como acontecimento, bem como a formação e a coletividade dos sujeitos, produz lacunas no trabalho pedagógico que precisam ser investigadas.

No trabalho com a Prática de Ensino (PL1, PL2, PL3), a proximidade com a docência (estágios) na formação de professores acionou o estopim de uma série de questionamentos (Que conhecimentos são necessários para a formação do(a) professor(a)? O Curso de Pedagogia está conseguindo relacionar o trabalho do professor com os conhecimentos aprendidos nas áreas específicas – Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Metodologias, Didática. Metodologia da Pesquisa? Que necessidades/dificuldades/percepções os alunos sentem no momento de entrar em aula para trabalhar com as crianças da Educação Básica?) sobre a formação do professor que trabalha com a Educação Infantil e com as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essas questões, discutidas pelo colegiado¹³ do curso e pelos acadêmicos, em aula, que, referindo-se ao curso, falaram: *“nosso curso não dá conta de formar professores pra dar aula nas escolas”*; *“ficamos discutindo teorias, que são importantes, mas não dão a base pra sala de aula”*; *“o estágio na sala de aula é muito curto”*; *“parece que estamos fazendo um estágio para tapar buraco e não para formar”*; *“nós vamos fazer o estágio pra cumprir com o que a disciplina exige e pra fazer o relatório, mas na hora de pensar, discutir como ele foi o ano já acabou”*. Tais frases são desabaços dos alunos de graduação que, em

¹³ Órgão deliberativo composto pelo corpo docente e representação discente do curso de Pedagogia.

reuniões de colegiado e em conversas, eram-nos dirigidas. Ou seja, também produzo “lacunas” na formação de meus alunos e parece-me que elas também são expressão na preocupação com a aula, com a formação e com o coletivo dos sujeitos.

Acredito ser importante compreender como os estágios estavam configurados quando os assumi. Por isso, faço um breve “parênteses” para contextualizá-los historicamente. Posteriormente, retomo o percurso de minha trajetória.

1.3 - No renovar da paisagem: a experiência da professora com o Ensino Superior

O nascimento de novas folhas nas árvores, que com outras plantas e animais, o compunham, proporcionaram uma outra paisagem com desafios de passagem por mais uma estação. Uma nova paisagem se constitui em minha formação como professora e, com ela, outras aprendizagens. Tal paisagem encontra-se no trabalho com o Ensino Superior e nele, novas folhas, outras perguntas, nova pessoas, outros olhares. Que espaço era esse?

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão/PR, estruturou-se a partir de sua incorporação no ano de 1999 como quinto campus da UNIOESTE. No ano de 2001, com o processo de seleção para docentes, o referido curso iniciou suas atividades letivas com apenas 6 (seis) docentes, os quais assumiram as aulas e também os estágios supervisionados. Em maio desse mesmo ano, com a entrada de professores colaboradores as demais das disciplinas foram por estes/as assumidas, assim como a coordenação e orientação dos estágios das turmas dos períodos matutino e noturno.

Com duração de quatro anos, o curso habilitava para a Educação Infantil ou Ensino Fundamental (séries iniciais) e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Durante os dois primeiros anos do curso, a turma era uma só, com uma formação mais geral (Psicologia da Educação I e II, Filosofia da Educação e Filosofia da Educação Brasileira, História da Educação e História da Educação Brasileira, Introdução à Sociologia e Sociologia da Educação, Língua Portuguesa, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação, Prática Educativa I e II) (PP 1). No terceiro ano, cada aluno escolhia a habilitação que gostaria de cursar, em Educação Infantil ou Ensino Fundamental, com características mais específicas à

formação (Metodologias, Prática de Ensino e Didática). O último ano destinava-se à Habilitação no Ensino Médio (Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Médio, Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Teoria do Currículo, Fundamentos da Biologia Educacional, Tópicos Especiais em Educação, Política Educacional, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial) agrupando novamente os alunos.

Instituiu-se, nesse ano, a supervisão de estágios a todos os docentes do curso, fruto de uma reorganização institucional de carga horária semanal dos professores, revelando desconforto entre estes, pois a constituição de formação do quadro docente era diversificada, compreendendo várias áreas do conhecimento (Pedagogia, Educação Física, Sociologia, História, Filosofia, Letras e Psicologia). Cada docente orientava os estagiários nas habilitações existentes, tentando uma aproximação com sua experiência profissional ou afinidade, porém nem sempre isso conseguia ser concretizado. Os estágios organizavam-se da seguinte forma, de acordo com documentos observados (AT, CA, F e RG¹⁴):

- para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental:
 - a) havia um(a) professor(a) da disciplina (Prática de Ensino da Educação Infantil e Prática de Ensino do Ensino Fundamental) que também coordenava os estágios com os orientandos e seus orientadores;
 - b) ao professor(a) da disciplina cabia organizar a dinâmica dos estágios, distribuir os orientandos e orientadores, fazer contato com as escolas que iriam receber os estagiários;
 - c) dividiam-se os estágios em observação, preparação do projeto de estágio, regência e elaboração do relatório final;
 - d) cada orientador acompanhava o trabalho de seus orientandos individualmente;
 - e) o orientador realizava as supervisões nas escolas;
 - f) as orientações eram feitas nos horários das aulas de Prática de Ensino, ou seja, três horas semanais. Cada professor possuía uma hora/aula semanal para cada aluno, porém, devido ao pequeno número de docentes no curso, fazíamos dois alunos por

¹⁴ Refiro-me às Atas do colegiado do Curso (AT 1, AT 2, AT 3, AT 4), Cadernos de aula (CA 1, CA 2, CA 3, CA 4, CA 5), Falas (F 1, F 2) e Resolução Geral de Estágios da UNIOESTE (RG) do Inventário de documentos.

hora/aula. Ficávamos, em média com dez alunos orientandos, dependendo da carga horária de cada professor(a).

Cada grupo de professores reunia-se para discutir a melhor forma de encaminhar os estágios (planejamentos, relatórios, prazos, datas de regência, dificuldades encontradas, pontos positivos e alternativas possíveis). Havia uma divisão por habilitação, ou seja, os professores orientavam a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Juntos com a professora coordenadora de estágios, organizávamos as atividades para o ano letivo, conversávamos sobre as dificuldades ocorridas no ano anterior, buscando alternativas de melhoria para o trabalho (PE, PL e CA)¹⁵.

Quanto à habilitação para o Ensino Médio, tínhamos uma agravante: o governo do Estado do Paraná havia extinguido o curso de Magistério em Nível Médio, não dando possibilidade de se realizar a docência nesse nível. Ao ingressar no curso, em 2001, deparei-me com esse dilema ao assumir a disciplina de Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. O que fazer? Que alternativas dar para a formação profissional? Como formá-los de maneira que não haja prejuízos? O que havia sido pensado? A coordenação do curso fora procurada pela Secretaria Municipal de Educação para que o curso de Pedagogia realizasse um trabalho de formação com os professores da rede municipal. Então, propusemos realizar uma semana de formação com os professores, organizando os estágios nesse momento. Estruturamos da seguinte forma: através da Secretaria Municipal de Educação, os professores encaminharam temas que gostariam de discutir/aprofundar/trabalhar; esses temas chegaram até nós e, com os alunos dos quartos anos, fizemos uma seleção por afinidade, orientador e, ainda, propusemos outros assuntos. Cada grupo de estagiários organizou com seu orientador mini-cursos de formação. Definiu-se que não seriam oficinas destinadas apenas à confecção de materiais diversos ou momentos de auto-ajuda, pois entendíamos que deveriam ser momentos de reflexão sobre o ato de ensinar e a formação do professor. Confeccionamos folhetos com o nome do mini-curso, seu objetivo, o nome dos orientandos e seu orientador; realizamos as inscrições com o auxílio da Secretaria Municipal. (PE 3)

Ao final desse trabalho, em que todos os docentes do Curso de Pedagogia participaram dos estágios supervisionados, realizamos uma avaliação em reunião do colegiado sobre o

¹⁵ Trata-se das Propostas de Estágio (PE 3, PE 4), Planos de Ensino (PL 3, PL 4, PL 5), Cadernos (CA 1, CA 2, CA 3, CA 4, CA 5) do Inventário de documentos.

desenvolvimento das atividades. Alunos e docentes manifestaram-se apontando as dificuldades, críticas e limitações das atividades realizadas. Vale acrescentar que no ano de 2001, passamos por um processo de 6(seis) meses de greve, iniciado no mês de setembro, na universidade, reivindicando reposição salarial, aumento do investimento do governo estadual na instituição. Essa mobilização iniciou-se exatamente no segundo dia de realização dos estágios supervisionados junto aos professores da rede municipal de Francisco Beltrão, criando um impasse: continuar ou não as atividades de estágio? Como ficaríamos diante dos colegas do movimento, caso não parássemos nossas atividades? E quanto aos alunos? Eu nunca havia participado de movimento de greve e não conhecia sua organização interna. A coordenação do movimento no campus da universidade indicou a composição de uma “Comissão de Ética” para deliberar sobre questões que surgissem como: solicitação do espaço físico da universidade pela comunidade externa durante o período de greve; encaminhamentos sobre as atividades internas já agendadas como o caso dos estágios da Pedagogia etc. Fui escolhida pelo grupo para compor essa comissão representando o curso de Pedagogia. Ao chegar a solicitação na Comissão, consideramos esta atividade específica como atividade do movimento em que tínhamos a possibilidade de mostrar/dizer a comunidade o que estava acontecendo. Realizamos os estágios do curso e decidimos retornar após a definição da greve dos professores e funcionários técnico-administrativos. Participar do movimento e da comissão de ética foi muito interessante. Tivemos a possibilidade de trazer a comunidade para discutir as questões da universidade, conhecê-la por dentro, mostrar que precisávamos de investimentos urgentes e de nos conhecermos enquanto colegas, pessoas, as dificuldades encontradas por cada um em sua vida pessoal e profissional. Conseguimos uma reposição salarial proporcional entre professores e funcionários, um desgaste interno, pois muitos colegas acabaram deixando o movimento em virtude do tempo de sua duração; entretanto, conseguimos mostrar para a comunidade local e regional a importância do Ensino Superior público na região que, até então, não existia e conseguimos uma aproximação maior com as lideranças políticas regionais.

Ao retornar às atividades, no ano de 2002, com um calendário para ser repostado, fomos trabalhando com as novas condições: alunos passaram em concursos públicos e precisavam da conclusão do curso, outros conseguiram emprego em outras cidades e não podiam mais frequentar as aulas, questões que foram resolvidas pelo colegiado do curso. No final daquele ano letivo, fizemos uma avaliação das atividades de estágio desenvolvidas e os professores do

curso de Pedagogia posicionaram-se mostrando as dificuldades encontradas nas orientações de estágio nas várias habilitações oferecidas (TC). Argumentaram sobre a dificuldade que os acadêmicos têm em escrever um projeto de docência articulado; em propor atividades aos alunos que demonstrem sua opção teórico-metodológica e, posteriormente, refletir a ação docente realizada por meio dos estágios. Além dessa questão pedagógica, há também o aspecto administrativo que envolve a distribuição das atividades dos professores do curso, pois a orientação dos estágios supervisionados aparece como “adereço” nas atividades do ensino superior. Priorizam-se, na carga horária do professores, as disciplinas, a pesquisa, a extensão e o tempo restante é complementado com orientação de estágio, não constituindo uma opção dos docentes assumi-lo. Tais observações foram encontradas nas atas do colegiado e frequentes nas conversas que tínhamos com os colegas. Já os alunos apontam para a falta de vivência e compreensão do *locus* de atuação dos orientadores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que dificultava a própria orientação do Estágio Supervisionado. Acrescentaram a ausência de pensar um estágio que seja organizado antecipadamente e “*não para tapar buraco, porque precisa formar os alunos*”. Essas situações deixavam-me cada vez mais indignada. Eu não estava ali para brincar com a formação de ninguém, queria, sim, contribuir, acrescentar à formação dos profissionais que estavam em minhas mãos, pois não queria que passassem pelas mesmas dificuldades que eu havia passado como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aprendendo, muitas vezes, por “ensaio-e-erro”. Passei a ver nos estágios um espaço de estudo que o curso parecia deixar em segundo plano.

Nessa lógica, o estágio assume contornos e rituais que parecem estar deslocados de seu objetivo básico: proporcionar aos acadêmicos experiências escolares que possibilitem o diálogo com o espaço escolar, a reflexão e a busca constante de alternativas para a problemática defrontada na contradição que é a prática de ensino.

Com todas essas questões permeando meu trabalho docente, fiz o Concurso Público para Admissão de Professores Efetivo da Unioeste em 2002, no qual fui aprovada. A posse dessa vaga firmava minha profissão e minha área de pesquisa na educação. Outros espaços institucionais abriram-se para além do ensino. Entrei em contato com a pesquisa, a extensão e a gestão. Nesse período, fiz amigos, colegas de trabalho, mas há pessoas que nos são especiais e apostam em nós. Explico. Tivemos, na instituição, eleições para coordenação do curso de

Pedagogia e fui convidada por minha colega Yolanda para ser sua suplente¹⁶ na coordenação. Perguntei: por que eu? Ela falou que já nos conhecíamos e sabia de meu compromisso com o curso, com o trabalho que demanda a Pedagogia e precisava de alguém em quem confiasse, e fez-me uma pergunta: “*Você quer participar das decisões, envolver-se com tudo ou não? É uma escolha sua e eu respeito a decisão*”. Respondi que ao assumir com ela essa função o faria com o ônus e o bônus. Não conseguiria olhar sem fazer nada. Construimos um plano de trabalho (PL 10), concorremos à eleição e ganhamos. Passamos por momentos complicados de estruturação de projeto pedagógico, falta de professores, dificuldades com os estágios, falta de bibliografia, de laboratórios de prática de ensino e de material pedagógico. Aprendi os processos internos da instituição, como trabalhar com professores, com as limitações de um processo de elaboração de Projeto Pedagógico do curso, discutir para a contratação de Pedagogos para o curso, discutir para que a distribuição dos estágios fosse prioridade no início do ano letivo, possibilitar aos alunos eventos de natureza científica, incentivar a publicação das produções no ensino, na pesquisa e na extensão junto aos alunos de Pedagogia. Ao final de nosso mandato escrevi-lhe um texto que representava as aprendizagens que tive nessa convivência diária e o transcrevo aqui.

Yolanda¹⁷...

Existem pessoas que são importantes em nossa vida. Pessoas que nos impulsionam no trabalho e na vida pessoal. Este texto quer demonstrar o compromisso de um ser humano com sua vida pessoal e profissional.

No ano de 2000 conheci a Yolanda. A primeira impressão que tive foi “não mexer com ela”, pois seria “burrada” na certa.

Em 2001, a vida nos proporcionou que trabalhássemos no mesmo lugar, com formação e perspectivas semelhantes, porém personalidade diferente. Tivemos uma boa relação de trabalho, quando em 2002 você me convidou para ser suplente da Coordenação do Curso de Pedagogia.

Há dois anos assumi esta coordenação em que me pediu se eu gostaria de ser suplente “arbusto” ou atuar no Curso. Respondi que não assumiria nada apenas no papel, pois meu compromisso era com o Curso, considerando que acreditava e ainda acredito nele. Assumi por conhecer o teu trabalho neste curso, por defendê-lo e creditar nele como eu acredito (com todas as suas dificuldades e limitações). Passados estes dois anos paro para fazer uma avaliação de nosso trabalho enquanto profissionais e como pessoas.

Alguns aspectos acredito que mereçam destaque nesta caminhada (repleta de altos e baixos). Destaco a dedicação e o compromisso com o curso de Pedagogia. A defesa dele sempre foi um ponto fundamental para você. Vi a Yolanda “ficar roxa” com a ..., pelas posturas assumidas pelo Centro; sua briga com os colegas para que não vissem o curso como um “colegião”; que cada setor assumisse suas responsabilidades enquanto constituintes desta universidade; a preocupação para que as atividades de ensino fossem realizadas com a maior dedicação. Em nenhum momento criticou os colegas diante dos alunos e “puxou muitas orelhas” de colegas em todo esse período, sempre retomando sua postura “agressiva”, para alguns, devido aos encaminhamentos frente

¹⁶ Resolução Nº 028/2003 –COU, Regimento Geral da UNIOESTE, Cap VIII, Art. 50 Do Órgão Básico Setorial Executivo.

¹⁷ Nome autorizado.

do Curso de Pedagogia. Entendo que seu jeito imprimiu algumas questões que muitos não entenderam, mas todas as atitudes tomadas foram pensadas e discutidas comigo.

Quanto a mim, falar sobre ti pode parecer tietagem, coisa de pedagogo....pois que pensem o que pensarem, digam o que tiverem vontade. Somente quem conviveu contigo durante todo esse tempo tem propriedade para te elogiar ou criticar.

Muitas vezes corrigiu minhas posturas, chamou minha atenção para o contexto em que os fatos aconteciam. Fizemos isso juntas, sem machucar, e sempre tive a liberdade, sem restrições ou por incapacidade intelectual, em dizer o pensava ou como deveria agir. A valorização da minha condição e posicionamento como suplente foi um aspecto importante em nosso trabalho. Nenhuma atitude minha foi recriminada ou menosprezada por ti. O que era para ser dito, o fazia. Defender-me...nem precisa comentar...algumas falas como mãezona, protetora e outros, sempre apareceram...e tu assumias isso sem problemas, pois percebias e falavas sobre as posturas das pessoas.

Pode-se perceber que aprendi muito contigo. O que ensinei? Bem, tu me ensinaste a ser firme (não sei se aprendi direito). E eu a ensinei chorar.

Como disse, no início, este não é um momento de teorizar nada, mas deixar o coração falar. Algumas pessoas talvez não entendem isso, ridicularizam, não importa...elas não podem “arranhar” o que construímos juntas.

OBRIGADA por estar sempre junto, sempre por perto, por me fazer ver aquilo que me era obscuro, por acreditar que as pessoas podem ser confiáveis, verdadeiras, humanas....enfim, por você ser assim.

Que a vida continue colocando-te no caminho de muitas pessoas, como tu aparecestes no meu.

*Roseli Rech Pilonetto ou simplesmente...Rô
Francisco Beltrão, agosto de 2004.*

Trabalhei, em 2002, com as disciplinas de Prática Educativa I e II (matutino e noturno) e Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (PL)¹⁸, novamente com a problemática do espaço em que os alunos realizariam seu estágio. Tentamos alterar essa habilitação, mas fomos informados pela Pró-reitoria de Graduação que isso não era possível. Os alunos que ingressaram no curso, por meio do vestibular, tinham direito de concluí-lo com a estrutura curricular e habilitações propostas. Qualquer alteração só poderia ser feita com a construção de um novo Projeto Pedagógico para o Curso.

Os alunos reivindicavam coisas novas, diferentes do que já havia sido feito. Diante da problemática, propusemos uma pesquisa (PL e PJ)¹⁹ sobre os alunos do Ensino Médio, seu perfil e necessidades aliadas a uma análise contextual da formação desse nível de ensino. Consistia num questionário aplicado e tabulado pelos acadêmicos e, posteriormente, retornaram às turmas de Ensino Médio analisando os dados junto com eles, na tentativa de que pudessem, além de perceber o contexto da própria sala de aula, interpretar os dados coletados. A docência, habilitação proposta pelo curso, deu-se em toda a atividade realizada com os

¹⁸ Refere-se aos Planos de Ensino das disciplinas citadas (PL 1, PL 2, PL 3) constantes no Inventário de Documentos

¹⁹ Trata-se do Plano de Ensino (PL 3) da referida disciplina e do Projeto (PJ 1) elaborado para a realização dos estágios do 4º ano do curso de Pedagogia para o ano letivo de 2002.

alunos do Ensino Médio. O trabalho também foi muito criticado pelos alunos, considerado novamente como “*tapa buraco*”, como uma obrigatoriedade para conseguir concluir o curso. Tal denominação dada às atividades de estágios caiu como uma “bomba” sobre minha cabeça, afinal era a responsável pela disciplina. Passei a tomá-lo como desafio.

As perguntas só se multiplicavam em minha formação: Como o curso de Pedagogia chegou a esse ponto? Por que os estágios são deixados para os últimos anos do curso? Por que poucos professores se envolvem nesse processo? O estágio é um momento de “junção” de todas as disciplinas do curso? Como isso se deu historicamente? Quais as concepções que compunham os cursos de formação de professores? Que políticas públicas o país elaborou?

As questões foram aparecendo e meu trabalho no Ensino Superior ampliou-se. Nesse mesmo ano (2002), trabalhei no Projeto de Extensão “Vida na Roça”²⁰ com os professores das escolas do campo do município de Francisco Beltrão/PR, cuja formação construída por eles coletivamente, Secretaria Municipal de Educação, universidade e demais entidades parceiras do projeto.

No ano de 2003, houve uma reestruturação de seu Projeto Político-Pedagógico de acordo com as exigências legais nacionais e institucionais²¹. Era a nossa oportunidade, enquanto colegiado, enquanto grupo, de pensar um curso de formação que atendesse às necessidades regionais, que estivesse articulado com as discussões nacionais (oficiais, dos movimentos dos educadores, dos movimentos sociais), abrindo a possibilidade de rever sua estrutura curricular (disciplinas e ementas), pensar na produção científica dos alunos, envolvê-los na pesquisa e na extensão, modificá-lo de acordo com as características do corpo docente e discente de que se constituía. Para tanto, era necessário estudar a história do Curso de Pedagogia e entender o processo de sua constituição nacional, que “cara” teve e terá o profissional formado neste curso superior.

²⁰ Projeto de Extensão envolvendo várias entidades ligadas aos movimentos sociais, a UNIOESTE, a prefeitura municipal de Francisco Beltrão/PR, Emater/PR, Assesoar. Neste projeto trabalha-se com acompanhamento dos professores das escolas do campo de Francisco Beltrão/PR.

²¹ Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96 Parecer no. 310/98; Resolução CNE/CP de 19 de fevereiro de 2002 (Carga horária de licenciatura plena); Parecer CNE/CP de nº 09/2001 (Diretrizes curriculares nacionais para cursos de licenciatura e graduação plena); Parecer CNE/CP nº 21/2001 (Duração de carga horária para cursos de licenciatura e graduação plena); Resolução CEPE nº 0177/2002, de 18 de novembro de 2002 (Regulamentação de reformulação dos projetos pedagógicos); Resolução CEPE nº 003/2003, de 30 de janeiro de 2003 (Diretrizes para o ensino de graduação da UNIOESTE); Resolução CEPE nº 025/2003, de 20 de março de 2003 (Regulamentação de atividades complementares).

Parecia-me coerente fazer isso (idealização) com o grupo de docentes do curso, mas isso não aconteceu (decepção). O colegiado aprovou em ata (019/2002) a formação de três comissões para pensar as modificações a serem feitas no Projeto Político-Pedagógico do curso, assim distribuídas: 1) Histórico do Curso de Pedagogia em Francisco Beltrão; 2) pesquisa das diferentes estruturas curriculares dos Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Brasileiras; 3) o estágio supervisionado (organização e funcionamento) e habilitações. Esse processo foi longo, com muitas discussões e reestruturações resultando em sua aprovação pela Resolução nº 155/2003 – CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Com base nesse trabalho realizado e nas decisões do grupo, estou aprofundando meu estudo sobre o curso e meu trabalho como pesquisadora, compondo na paisagem do outono novas folhas, aprendendo com a decomposição de outras, misturando folhas de outras árvores e percebendo outra nova paisagem.

CAPÍTULO II

INVERNO: AS INQUIETAÇÕES DO PERCURSO DE FORMAÇÃO E AS ESCOLHAS FEITAS



Acesso em 24/01/2007 Autor: Giuseppe Arcimboldo – Inverno (1573)
<http://humanflowerproject.com/images/uploads/arcimboldo-winter.jpg>

2.1 Por onde andei...

A tela caracterizada por Arcimboldo como inverno remete-nos a um momento de recolhimento, quando a natureza se organiza e possibilita o amadurecimento de novos frutos, flores, outras raízes que irão compor a beleza e a plenitude de uma nova estação. Ela se recolhe para dar à vida o tempo do amadurecimento. Neste momento de reflexão, vou contar as direções tomadas pela pesquisa, as escolhas e as rupturas feitas no processo formação: as

sementes (es)colhidas, os *galhos* que foram podados para dar nova vida a outros, as decisões do *plântio* a ser feito, o reconhecimento do *terreno* a ser plantado.

Pensando na estruturação da pesquisa que proponho, num momento de recolhimento, reflexão, análise de minha própria prática, das aprendizagens que fiz, interessa-me esclarecer o sentido que tomo da palavra pesquisa com suporte em Lüdke e André (1986), Luna (1996), Fazenda (2004), Demo (2003), Saviani (2004), Pimenta e Lima (2004), Mizukami e Reali (1996) ao tratarem-na como o momento de estudo de um problema que desperta o interesse do pesquisador, fruto de sua curiosidade, de suas perguntas, de sua atividade investigativa que possibilita a continuidade dos estudos e conhecimentos produzidos sobre a temática estudada ao promover o confronto/encontro entre dados, evidências, informações sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado. O ponto de partida encontra-se no problema/dificuldade/dúvida vivenciada e instigada no sujeito que pretende buscar esclarecimentos a fim de produzir conhecimentos que lhe permitam compreender, o problema e a si mesmo, contextualmente e modificar seu contexto. Assim, a pergunta que direciona esta pesquisa está focada nas provocações feitas pela professora em relação a sua trajetória como aluna, como professora, como orientadora e coordenadora de estágios, ao seu trabalho e à formação docente. Na escrita da novela de formação (LARROSA, 2004), as provocações reveladas têm como objetivo produzir outros olhares para o próprio trabalho, oportunizando ações diante da complexidade do trabalho docente.

Entendendo ciência como questionamento/dúvida/pergunta, como ponto de partida para compreender as relações que se estabelecem na constituição histórica que se fez e se faz, pela necessidade humana de explicar e/ou compreender e/ou refletir sobre aspectos da vida humana, a ciência/conhecimento constitui-se como um momento de organização dos saberes; conforme Bruyne (1977, p. 26) expressa, “A ciência, sem se identificar com o saber, mas sem o apagar ou excluir, localiza-se nele, estrutura alguns de seus objetos, sistematiza algumas de suas enunciações, formaliza alguns de seus conceitos e de suas estratégias.”

Ao iniciar o Mestrado, a desconstrução/ruptura de minha concepção de pesquisa, de formação começa a tomar outra forma com a leitura do livro *Pedagogia Profana* de Jorge Larrosa (2004), por meio do texto “*Agamenom e seu porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação*”,

quando questiona o que é a verdade e a realidade, utilizando como epígrafe um trecho de Antonio Machado que, na figura de Juan de Mairena²², provoca-nos:

*“A verdade é a verdade, diga-a
Agamenon ou seu porqueiro.
Agamenon: De acordo
O porqueiro: não me convence.”*

Na leitura desse trecho, algumas palavras vêm ao pensamento a perturbar o que acreditamos ser verdadeiro: verdade, realidade, relações de poder, hierarquia, aquisição de conhecimento, propriedade intelectual, legitimidade e com elas as perguntas: O que é a verdade? De quem é a verdade? Quem a detém? O que é real? Quem está afirmando “a verdade é a verdade”? Quem é Agamenon? Quem é o Porqueiro? Por que um duvida e outro concorda? Que relações têm isso com a pesquisa? Com a educação? Com a pesquisa na educação? Estas questões me reportam à infância quando perguntávamos aos nossos pais sobre determinado assunto e eles nos diziam “isso (fato ou situação) é assim e pronto” ou quando pedíamos para fazer algo e nos diziam um sonoro “não!!!” com toda a autoridade, sem dizer o motivo da resposta negativa. Tínhamos que aceitá-la e pronto, mesmo que tivéssemos argumentos contrários. E assim acontecia na escola quando aluna; agora, invertem-se os papéis: estamos na situação de professores, detentores de poder, do conhecimento e da verdade, característica confiada a nós historicamente pela sociedade. Será essa a verdade? Acredito que não.

A frase “*a verdade é a verdade*” expõe o poder e a legitimidade dada à verdade sobre os sujeitos, independente de sua função social, como nos explica Larrosa, “é preciso aceitar a verdade porque é verdade ou é preciso inclinar-se diante da verdade por sua própria condição de verdadeira” (Ibidem, p.150), confirmada pelo seu caráter racional construído historicamente pela ciência positiva.

Associada à verdade está a realidade; quando nos apropriamos de seu caráter de solidez, dureza ou peso, afirmamos sua importância diante do que é/está palpável e, assim, torna-se verdadeira, irrefutável, porque a vemos, tocamos. Com esta “certeza” deixamos camufladas ou negamos nossa singularidade, subjetividade, a possibilidades de (re)ver, (re)inventar, (re)criar, dar outros sentidos, ouvir os outros que constituem nossa formação. Na

²² Este é um dos trinta e seis heterônimos ou apócrifos utilizado pelo escritor espanhol Antônio Machado.

condição de Agamenon, identificado como proprietário do conhecimento e detentor da verdade, assume a aceitação do que é verdadeiro para não perder a posição de poder e, o Porqueiro, ao dizer “não me convence”, põe em dúvida a verdade e também a realidade, isto é, “...para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade.” (Ibidem, p.163) Esta dúvida apresentada pelo Porqueiro pôs em questionamento, na “corda bamba”, minha convicção de encaminhar a pesquisa de Mestrado tentando provar uma “tese” em que eu acredito/acreditava: de que todos os professores do curso de Pedagogia devem/deveriam ser orientadores de estágio. Esta minha “verdade”, baseada na minha “realidade”, apresenta-se na forma como eu a vejo/concebo/quero que seja. Mas, Larrosa (2004b) apresenta o caráter ambíguo da verdade e da realidade e, conseqüentemente, seu poder. Utilizando “não me convence”, o autor nos diz (Ibidem, p.164-165)

Maybe the point of view of the why man in this case is indicating that reality is not another thing that is the subject of discussion; or that reality is the question, that is, ‘the one that is in question’; or that reality is the problem, that is, the one that is problematic and can be problematized. And from this point of view the truth is already not the truth, but one of the possible ways to determine the subject, to face the question, to take account of the problem.

Entendendo que a realidade constitui-se como questão, assunto de discussão e a verdade passa pela possibilidade de *ver* outros modos de determinar o assunto ou o problema, remetemo-nos às palavras de Freire (1996) quando alerta para a consciência de nosso inacabamento, de nossa inconclusão, do potencial de sermos curiosos, da reflexão crítica de nossa prática. Como nos constituímos em grupo, precisamos possibilitar aos outros externarem seus olhares, o que provavelmente nos mostra relações do lugar do qual eles estão falando. Lembro-me da proposta de estágios (PE 1)²³ feita por colegas do curso, orientadores de estágio que não concordavam/concordam com “minha tese” citada anteriormente. Após sua elaboração, o grupo tentou apresentar ao colegiado, mas as lâminas organizadas foram

²³ Proposta de estágio elaborada por um grupo de docentes do curso de Pedagogia em 2005, para o estágio supervisionado do 3º ano, habilitação em Educação Infantil, correspondente ao novo Projeto Político-Pedagógico. Nele a disciplina de estágio supervisionado tem 136 h/a sem horário específico durante a semana. A proposta é composta de um professor-coordenador que tem 136h/a da disciplina (6h/a semanais) e 20 (vinte) alunos para orientação (20h/a) e um professor Orientador para 25 alunos (25h/a), assim dois professores ficariam responsáveis para orientar uma turma de 45 alunos, trabalhando apenas com os estágios supervisionados. A proposta argumenta contribuições: unidade entre o coordenador e o orientador; dedicação exclusiva para os estágios; prioriza o estágio como conhecimento específico; construção de um trabalho coletivo; descaracteriza o estágio como preenchimento do Plano Individual de Atividade Docente – PIAD.

derretidas pela máquina copiadora, gerando o seguinte comentário do próprio grupo organizador “*mesmo antes de apresentar, nossa proposta já foi rejeitada*” . Essa situação produziu, no grupo, a possibilidade de pensar sobre o assunto a partir de suas experiências. Ao analisá-la, entendemos que aspectos de conceitos sobre estágio, coletividade, trabalho em grupo e de estrutura administrativa inviabilizavam a proposta apresentada. Para mim, oportunizar a fala do outro permitiu entender que os outros, assim como eu, precisam de tempo/amadurecimento/discussão coletiva a fim de compreender questões que vão além do que aprendemos ou do objeto de nossas pesquisas no caso do Ensino Superior. Ou seja, ver e ouvir como os outros professores do curso entendiam o estágio (concepção e procedimentos), fizeram-me entender que precisávamos (o grupo de professores do curso) estudar sobre esse assunto.

Assim, a pesquisa em educação requer a desconstrução de determinadas verdades que a realidade nos apresenta, realizando um movimento de zoom (aproximação e distanciamento) do objeto de pesquisa, para que sejam possíveis outros/novos olhares os quais me proponho investigar/questionar/duvidar.

Com essa referência, realizo a escrita da *novela de formação* a partir do texto *Os paradoxos da autoconsciência: um conto com prólogo, epílogo e moral, segundo alguns fragmentos das Confissões de Rousseau* (LARROSA, 2004b, p. 22) indicando que “Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem de nós”. A partir disso, comecei a questionar o percurso de formação: por que escolhi esse tema de pesquisa? Onde ele surge? Como ele “entra” em minha história? Onde está a prática da professora? E a aluna, que percursos fez? É pela escrita da trajetória de formação da professora como aluna, aluna-professora, que tentei compreender as relações que se estabelecem no cotidiano do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia em que sou docente. Nesse caminho, vou aprendendo lições do grupo de professores que se constituiu formador de professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as condições de produção vivenciadas ao longo do trabalho no Ensino Superior. Permeado pelas resistências, reflexões, análises, avaliações e tentativas, configurando minha própria história; o que sou; as singularidades vividas; narrando fragmentos significativos de formação e com eles

aprendendo a desconfiar do real, do verdadeiro, “...dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (Ibidem, p. 23). Nesta escrita se constitui meu caminho de investigação narrativa.

Utilizo, também, como referência M. E. C. de C. Lima e C. M. G. Galdi (s/d), Prado e Soligo (2005), Larrosa (2004b) e Benjamin (1994) para caracterizar os caminhos escolhidos para pensar esta pesquisa. Ao tomar a narrativa de minha própria prática como forma de investigação concebida como a possibilidade de, ao contar sobre mim, fazê-lo a mim mesma, aos outros e dando voz àqueles que, comigo, compõem minha história. Connelly e Clandinin (1995) conceituam narrativa “... tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación. ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio.” (p. 12) A narrativa traz a caracterização dos fenômenos da experiência humana e por meio dela mostra-se o que se encontra “escondido” aos nossos olhos; trata-se de expor os sentidos dos fatos, experiências, sensações de nosso viver coletivo ou individual por meio do diálogo com o(s) outro(s). Connelly e Clandinin (1995), apontam uma possibilidade de entendimento sobre educação e argumentam a importância do uso da narrativa na pesquisa nessa área, ao afirmarem que:

[...] el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p. 11-12).

Compreendendo que ela, a escrita da narrativa de formação, possibilita o processo de pesquisa, sua construção na formação da professora, Benjamin (1994) diz-nos que a verdadeira natureza da narrativa está em sua dimensão utilitária, ou seja, por meio dela torna-se possível “dar conselhos”, tirar lições, “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (p. 200). Por que lições? Porque seu objetivo “...não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer” (LARROSA, 2004b, p. 142). Ao nos dispormos a

apontar lições, permitimos ao leitor pensar, ver e rever o que ele já sabe, o que sabe e o que possa ter aprendido com as reflexões diante da leitura do texto. As lições não buscam respostas, mas reabrem as questões na medida em que dão ao leitor a responsabilidade da busca pela pergunta que culminou na lição e, assim, apresentam outras vozes, outros olhares, novas lições.

A idéia inicial consistiu-se da inquietação de ver, na prática da profissão da professora, as dificuldades da formação, as angústias, os desencontros do(s) curso(s) de formação e a realidade da dinâmica das escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A distância entre a instituição de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica perpassam a história da formação docente no Brasil e com ela as relações econômicas, sociais e políticas.

Para fazer esta pesquisa iniciei a escrita contando de minha formação de professora desde aluna do Ensino Fundamental, passando pelo Magistério, Ensino Superior, Especialização, concomitantemente feitos com o trabalho como docente em escolas públicas. Neste trabalho, encontro-me com as atividades do Ensino Superior, reforçando a necessidade de olhar o trabalho docente com maior cuidado, reflexão e pesquisa.

Agora, percorro a experiência com o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, mostrando, neste contexto, o que o curso de Pedagogia, por meio de sua legislação, seus professores, alunos, atas diz sobre a formação docente refletida nos estágios supervisionados. E, neste aspecto, destacar as provocações que fiz no trabalho docente.

Construí e reconstruí ao longo da escrita, o inventário (Anexo I), contendo os documentos oficiais recolhidos e organizados para a análise dos documentados e os não-documentados (EZPELETA e ROCKWELL,1989) que dizem da formação docente, dos estágios supervisionados, do curso de pedagogia, dos registros que fiz de minhas aulas no curso, das orientações de estágio, dos textos produzidos para eventos de natureza científica.

A partir da vivência/experiência com os alunos no estágio, como professora formadora de professores, como funcionária pública, vou narrando as angústias, perguntas, tentativas, discussões e decisões coletivas, momentos de solidão, revendo meu inventário de dados e guardados, (re)lembrando acontecimentos. Narrando meu memorial de formação de professora encontro a aluna, a professora, a militante, a estagiária, o trabalho com os estágios e com o

curso caracterizado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, registro as decisões, discussões dos professores do curso, dos alunos, das atas, das leis sobre os estágios, seleciono de meus escritos que perguntas venho me fazendo; vou verificando o que se “dá a ver”, “se mostra”, “se apresenta”, na tentativa de levantar lições/aprendizados/impressões/esclarecimentos/reflexões...

Este trajeto diferencia-se da pesquisa tradicional que direciona o caminho e o objetivo a ser atingido, tendo uma única pergunta previamente elaborada e dela não se distancia. Para que se realize uma pesquisa necessita-se ter um problema e este parte da realidade, da necessidade, não se “cria”, não se “inventa” um problema ou uma pergunta. (SAVIANI, 2004; SÁNCHEZ GAMBOA, 1996; SANTOS FILHO e SÁNCHEZ GAMBOA, 2002; FAZENDA, 2004).

Saviani (2004) questiona a concepção de problema na educação afirmando que “A essência do problema é a necessidade” (p.14). A necessidade de compreender melhor o próprio trabalho, nas suas relações com os outros, com as condições objetivas e subjetivas de produção, faz a escolha pela investigação narrativa. Nela, as perguntas vão sendo construídas e reelaboradas. Os fatos experienciados são narrados e suscitam teorizações e reflexões, são eles que, ao serem contados, vão dando sentido ao vivido, revelando as lacunas, lições e transformações em quem conta e no leitor (PRADO E SOLIGO, 2005; CONNELLY e CLANDININ, 1995; LIMA e GERALDI (s/d)). Numa atitude de intercâmbio e diálogo entre autores e parceiros de trabalhos, construo, ao longo da pesquisa, a problemática que se revela, no movimento de leituras, dados, guardados, reflexões, discussões, do distanciamento e aproximação, as perguntas que encaminham para as lições.

Ao “recolher” as experiências, os outros autores pesquisadores para este trabalho, vou possibilitando, a mim e aos leitores, o tempo de amadurecimento, recolhimento, reflexão apresentada pela metáfora do inverno e, nele, as escolhas estão sendo feitas e algumas compreensões tomam corpo.

2.2 – A experiência no Ensino Superior

Tomando a trajetória de formação como investigação, considero importante apresentar o trabalho desenvolvido como docente no curso de Pedagogia da UNIOESTE –

campus de Francisco Beltrão/PR, com a formação de professores no ensino, na pesquisa e na extensão. As preocupações prementes vivenciadas no curso estão relacionadas à formação dos alunos, à aula – saberes e conhecimentos para a docência - e à importância da coletividade dos sujeitos.

Este relato buscará caracterizar a trajetória dos estágios no curso aliada às concepções históricas sobre os estágios, a formação do professor, o curso de Pedagogia, os reflexos das implicações legais no cotidiano deste curso. Para tanto, busco no inventário de dados os documentos oficiais e foco meu olhar nas decisões tomadas pelo colegiado do curso a partir das atas, dos projetos político-pedagógicos que encaminharam as atividades do curso com base nas concepções nele apresentadas, as resoluções institucionais sobre o estágio supervisionado, o regulamento de estágio, a legislação nacional e outros documentos relevantes, como também experiências vivenciadas no curso que me parecem significativas pontuar. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989) “A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea.” (p.12) Tomo como organização do texto o ano de ingresso como docente na universidade.

2.2.1- O início: buscando referências entre a experiência e o mundo oficial

Ao ingressar no curso de Pedagogia como docente colaboradora no ano de 2001, o curso era composto por seis docentes aprovados em concurso público que ministraram as disciplinas, de março até maio daquele ano, às 8 (oito) turmas do curso, quando a contratação de colaboradores proporcionaria a “normalidade” das atividades de ensino. Até aquele momento, nada havia sido feito em relação aos estágios para aquele ano letivo. Eu e os demais professores colaboradores fomos em busca de informações sobre o processo de estágio supervisionado a ser encaminhado para alunos daquele ano. Nosso primeiro objeto de análise foi o Projeto Político-Pedagógico do curso (PP 1), a fim de compreender como se constituiu seu histórico, estrutura curricular, objetivos, perfil do profissional a ser formado, disciplinas e suas respectivas ementas e, o mais importante naquele momento: o que o Projeto dizia sobre os estágios (quais os encaminhamentos dados, que memória se encontrava no curso, como se trabalhou com os estágios até aquele momento).

Segundo o Projeto Pedagógico (1999, p.06), o curso havia sido reestruturado em 1997, de acordo com as orientações do Conselho Estadual de Educação, quando “a grade curricular (fluxograma) foi readequada e os programas de Ensino repensados, tendo como principal mudança a presença da Prática de Ensino das quatro séries, elemento articulador da Teoria/Prática.” Quanto aos pressupostos teóricos (1999, p. 07), consta que “A prática de Ensino contribui desde o 1º ano para efetivar a integração entre teoria e prática e possibilitar a pesquisa, contribuindo para transformar professores e alunos em produtores de conhecimento.” O curso teria como objetivos (Ibidem, p. 09)

- 1) Preparar o profissional para atuar no ensino de 2º Grau nas disciplinas específicas da Habilitação Magistério, na Pré-Escola e nas Séries iniciais do 1º Grau, como pedagogo-professor.
- 2) Preparar o pedagogo-professor comprometido com o processo de democratização social.
- 3) Preparar o pedagogo-pesquisador que, a partir da problemática educacional vivenciada, seja capaz de refletir e apontar alternativas de mudanças e construir conhecimentos.

Em nenhum momento, no projeto, apresenta-se o conceito ou o entendimento de *pedagogo-professor e pedagogo-pesquisador*. Que sentido desta nomenclatura? Como o curso, os docentes e discentes entendiam este conceito? O que se pensou ao caracterizar o profissional como *pedagogo-professor e pedagogo-pesquisador*? O projeto apenas tenta, no curso dos anos, por meio de planos de ensino, “ligar” as disciplinas de Prática Educativa I²⁴ com Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação para provocar o exercício da pesquisa nos professores e nos futuros professores.

Ao mencionar o Perfil do Profissional (Ibidem, p.10), além de sua definição, que consistia na preparação do “Professor das disciplinas pedagógicas da Habilitação Magistério – 2º Grau; Professor das séries iniciais do 1º Grau; Professor da Pré-Escola; Professor/Pesquisador”, e das atribuições profissionais serem “Atuar como professor das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e Atuar como professor-pedagogo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil”. O que me chamou a atenção foi o item “Requisitos Psicofísicos”, que dizia o seguinte: “O exercício do magistério requer da pessoa que o assume, compromisso, responsabilidade, dedicação e saúde física e mental, pois se trata

²⁴ Esta nomenclatura refere-se ao que está contido no Projeto Político-Pedagógico.

de trabalhar com o ser humano em tenra idade...” Qual o sentido disso? O pedagogo deveria ter essas características?

Como princípios norteadores, citavam-se: “Consistente Fundamentação Teórica Metodológica”; “Reflexão da educação como prática social” e “integração Teórica/prática” (Ibidem, p. 11). O projeto refere-se ao estágio da seguinte forma:

O Estágio Supervisionado é organizado em cada série do curso, através do projeto, no qual os objetivos e atividades se direcionam para o preparo do pedagogo-professor-pesquisador.

As horas de estágio são distribuídas nas quatro séries de forma que, ao final do curso, o pedagogo tenha asseguradas as 300 horas ou mais exigidas pela LDB 9394/96.

Para registrar as atividades realizadas no estágio é elaborado o relatório de estágio. (Projeto Pedagógico, 1999, p. 55)

O curso possuía como habilitações a Educação Infantil (atuação me Creches e Pré-escola), o Ensino Fundamental (quatro primeiras séries) e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (Ibidem, p.07). O aluno optava, durante o curso, pela habilitação em Educação Infantil ou Ensino Fundamental e todos eram habilitados para o Ensino Médio com atuação para o curso de Magistério. As ações desenvolvidas no processo de estágio, de acordo com os relatos de docentes e dos alunos, consistiam na observação, regência e escrita de relatório, este contendo a introdução, objetivos, fundamentação teórica da habilitação em que o acadêmico se formaria, transcrição das observações feitas, registro dos eventos em que o acadêmico participou no decorrer do ano, relato de como foi o período de regência (transcrição das atividades) tentando pensar - mesmo que sutilmente - sobre esse momento e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas. Tal trabalho era acompanhado por um professor do curso, no caso o professor da disciplina de Prática de Ensino, que atendia aos 50 (cinquenta) alunos da turma.

Faço este registro na tentativa de compreender o processo de construção do curso de Pedagogia que teve, em seu cerne, a perspectiva da docência ao pedagogo, a formação do professor, em nível superior, para atuação nos níveis iniciais de educação e, ainda, a busca pelo exercício de pesquisa.

Ao entrar em sala de aula, em 2001, após assumir a disciplina de Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, deparei-me com o desafio de oferecer aos alunos a formação para um profissional que concluiria o curso com possibilidade de atuação efetiva na sala de aula. As leituras para construir tal formação perpassaram pelo entendimento e retomada

de minha própria formação como Pedagoga. Quem eu era? Que função tinha esta palavra no mercado de trabalho? Qual era o papel do Pedagogo? Que conhecimentos são necessários para sua formação e atuação? Estas questões eram feitas por mim, pelos meus alunos e pelos demais colegas que compunham o curso.

Fui organizando (PE 3) o estágio de acordo com as possibilidades que tínhamos. Coordenava o estágio da habilitação no Ensino Médio e outras duas professoras cuidavam da habilitação em Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A estrutura dava-se da seguinte forma: todos os professores eram orientadores de estágio e, aqui, relembro a diversidade de formação, interesse e pesquisa dos colegas, distribuídos inicialmente de, acordo com seu “desejo”, mas também havia aspectos administrativos a serem observados (por exemplo: carga horária disponível). Juntos, coordenadores e orientadores, decidíamos quais encaminhamentos daríamos ao estágio em cada habilitação (como seria o relatório, em que momentos se dariam as orientações, como seriam as observações, como seria a distribuição entre orientandos e orientadores, definíamos o cronograma de atividades, qual o destino dos relatórios). Posteriormente, tudo era aprovado pelo colegiado do curso conforme referendamos as atas.

Alguns problemas foram-se apresentando e com eles revelavam-se as concepções do grupo, as dificuldades teóricas e administrativas que permeavam a prática do estágio supervisionado. Em virtude de o grupo de docentes não se constituir de um quadro efetivo, algumas decisões de ano a ano foram-se modificando, outras ocorriam no meio do processo ou do ano letivo, gerando insatisfação dos alunos. Apresento alguns problemas vivenciados:

- Muitos dos colegas não tinham experiência com os níveis de ensino que o curso se propunha a habilitar, ou seja, alguns nunca haviam lecionado para crianças da Educação Infantil ou das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- Outros estavam atuando pela primeira vez como professores;
- Outros tiveram o contato com a sala de aula apenas no Magistério (antigo 2º Grau, quando o fizeram);
- Mesmo sendo um curso de formação de professores, havia resistência²⁵ em orientar os alunos, futuros e já professores, por parte do corpo docente. Essa atividade era

²⁵ Considera-se resistência o não convencimento por parte de alguns docentes da importância da orientação aos alunos.

realizada por exigência institucional do órgão responsável pela distribuição da carga horária dos docentes.

O “porto seguro” dos professores estava em ministrar as disciplinas do curso, as quais faziam parte de sua formação na pesquisa em cursos de pós-graduação. Entendo que trabalhar com o estágio supervisionado requer do docente, atuante em curso de formação de professores, que exponha o que pensa sobre este espaço, sobre formação de professores, compreender a sua trajetória, dificuldades, limitações, conflitos, incertezas e indefinições. Portanto, “força” o docente a discutir estes assuntos e tomá-los como parte de sua disciplina, revelando fraquezas, limitações e desconhecimento sobre o assunto. Demonstrar isso aos alunos apresenta-se, para mim, como assumir que sou inconclusa, incompleta e que aprendo na relação com o(s) outro(s). Como refletir essa atitude dos docentes (nossa)? Por que essa dificuldade em expor o que não sei?

...embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p.25)

A dificuldade em orientar os alunos da graduação era imensa. Com o passar do tempo, o corpo docente do curso foi configurando-se e, neste fato, a problemática em relação aos estágios foi “posta à mesa” na necessidade urgente de reestruturação do Projeto Político-Pedagógico do curso, o que ocorreu nos anos de 2002 e 2003. Enquanto isso, os alunos da grade curricular de 1999 permaneciam com uma formação que não atendia mais suas necessidades, pois a habilitação em nível médio para o Magistério fora extinta pelo governo do Estado do Paraná a partir de 2000. Não tínhamos registro algum de como o curso havia tratado o estágio de 2000, ano anterior ao meu ingresso.

Ao trabalhar, no ano de 2001, com as disciplinas de Prática Educativa II - matutino e noturno (PL 1), organizei com os alunos momentos de estágio na escola. Esse momento não se constituía em supervisão direta, mas tinha como foco a caracterização de instituições de ensino, participação em reuniões pedagógicas, em reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), planejamento pedagógico, participação na Semana de Pedagogia, atividades complementares, trabalhos em outras disciplinas, que contribuiriam para o estudo sobre a escola e seus

problemas, e preparação de relatório das atividades desenvolvidas. Tudo era registrado em um caderno em forma de “Ensaio de Observação”. Tal trabalho tinha o objetivo de aproximar os acadêmicos das instituições escolares nas quais estariam no ano seguinte realizando sua regência e aos que já eram professores, possibilitava-lhes olhar para outros espaços da escola que também seriam vivenciados por eles como profissionais da educação. Fui compondo essa atividade de acordo com o que eu já havia vivido, mas percebia que não era suficiente para a formação de meus alunos e isso me incomodava. Os momentos em que os alunos estavam presentes na escola eram poucos, viam apenas a estrutura, a legislação referente às instituições de ensino. Mas, vivenciar as dificuldades do cotidiano da escola, tanto em relação à estrutura como nas ações pedagógicas (da aula e do coletivo dos sujeitos), ficava minimizado. Isso dificultava a reflexão, mesmo que superficial, das condições reais da escola.

Como no inverno, fui procurando espaços, aconchegando idéias, enraizando o que pensava, buscando forças nos elementos que compõem a terra, meu trabalho, gestando uma nova paisagem.

2.2.2- Nos anos seguintes: tentativas, propostas, embates, reflexões de um processo coletivo

No ano de 2002, permaneci com os estágios do Ensino Médio, como coordenadora de estágios e professora da disciplina. Os problemas continuaram: primeiro, por não haver mais campo de estágio²⁶ para os alunos; depois, as questões estruturais tornavam-se difíceis de equacionar. O regime de trabalho dos docentes compreendia 50%, no mínimo, em atividades de ensino, ou seja, disciplinas e orientação de estágio; o restante da carga horária seria distribuída em atividades de pesquisa, extensão e trabalho administrativo. Percebia que havia pouca disposição dos docentes em assumir as orientações de estágio. Primeiramente, eram atribuídas as aulas de suas disciplinas e as demais horas de seu regime de trabalho “preenchiam-se” com estágios. Trabalhar com disciplinas e orientação de estágios tornou-se um procedimento institucionalizado, devido ao número de estágios que o curso demandava –

²⁶ Trata-se do curso de Magistério em nível Médio, extinguido pelo governo do Estado do Paraná, em 2001, Jaime Lerner .

em torno de 200 alunos por ano letivo. Ou seja, o professor não optava por uma ou outra dessas atividades, mas sim todos deviam realizá-las.

Tínhamos a disciplina de Prática de Ensino, em que se realizavam os estágios, com horários para as orientações dos alunos. Durante esse tempo, cada professor reunia-se com seus orientandos para discutir questões relativas ao trabalho dos estágios, como também realizava encontros coletivos com os alunos no horário da disciplina para aprofundar temas como: docência, formação de professores, características das habilitações do curso. Nesses momentos, os alunos reclamavam da falta de conhecimento de alguns orientadores sobre a docência com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como também os professores diziam de seus problemas diante das dificuldades dos alunos em produzirem, escreverem, fundamentarem as temáticas pesquisadas nos estágios. A preocupação dos alunos centrava-se na atuação como professores de crianças, nos elementos que os “tornariam aptos” para a docência, ou seja, a maneira de ministrar a aula, os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, a forma de avaliá-las e qual a contribuição dos docentes orientadores se estes não tinham experiência com crianças. Candau (1997) aponta alguns eixos para a formação docente, dizendo que o *locus* da formação de professores é a própria escola, nela o professor aprende, reaprende, estrutura e reestrutura o que aprendeu, na tentativa de aprimoramento de sua formação. Outro eixo trata de ter como referência fundamental o saber docente, seu reconhecimento e valorização. Ter a experiência do professor como um saber de sua formação, possibilita-lhe relações com outros saberes e conhecimentos.

As orientações iniciavam-se, geralmente, um mês após o ano letivo ter começado e até esse momento não havia estudo sobre o estágio, apenas os acordos de sua estruturação. No final do ano letivo, fazíamos uma avaliação (CA)²⁷ do andamento dos estágios pelo colegiado do curso e percebo uma reclamação comum: o estágio não era algo essencial ao curso, estava em segundo plano.

O ano de 2003 possibilitou que o corpo docente pensasse uma nova estrutura de curso e, então, as perguntas: Que curso queremos? Que profissional queremos formar? Quais as disciplinas necessárias para a formação? Era o momento de modificar aquilo que considerávamos “complicado” no curso em que trabalhávamos. Ah, mexer nas tão criticadas

²⁷ Trata-se dos Cadernos de aula (CA 1, CA 2, CA 3, CA 4, CA 5) com as anotações sobre as reclamações e dificuldades de alunos e professores.

ementas. Mudar o estágio. Escolher as disciplinas. Expor as perspectivas teóricas que seguíamos e a partir delas compor o curso.

Devo ressaltar que não foram discussões fáceis. Reuniões inúmeras e intermináveis do colegiado do curso para concluir o “novo” e esperado Projeto Político- Pedagógico, que deveria ter um pouco mais as características dos docentes e discentes. Ao seu final, já sabíamos que muitas decisões ali tomadas seriam revistas por nós de acordo com o que passamos a viver no processo de efetivação da nova proposta, construída coletivamente, embora isso não garantisse a aceitação de tudo por todos.

Trabalhar com os estágios a partir daquele momento tinha outro sentido: poder concretizar o ideal de formação de um grupo de professores para um curso de licenciatura. Expor como se constituiu, o que se pensou, as idéias iniciais, as discussões, a necessidade de cumprir a legislação, os anseios dos professores e dos alunos diante do curso em relação aos estágios supervisionados. Entre o documentado, os “meus guardados” e minha memória vou compondo esta história, minha história de professora/pesquisadora/mulher/militante/pedagoga.

Direciono meu olhar às atas²⁸ do colegiado do curso de Pedagogia do ano de 2002 a 2005, tentando mostrar como se oficializaram as questões sobre os estágios. Em acordo com os colegas, as atas apenas registram as decisões tomadas, pois, segundo o grupo de professores, os documentos ficavam extensos, de difícil leitura e o que nos interessava eram as decisões tomadas. Assim, ao lê-las novamente percebo que muitas discussões importantes deixaram de ser registradas permitindo o seu amadurecimento no grupo, gerando um retorno constante a questões já discutidas e que, buscadas apenas pela memória dificultam o esclarecimento e a tomada de novas decisões.

Nas atas do período referenciado, vou buscar os encaminhamentos feitos num período em que o curso passou por um processo de transição entre a contratação de docentes, consolidação da estrutura administrativa do campus e reestruturação do Projeto Político- Pedagógico.

Transcrevo decisões e discussões que considero importantes, ano a ano, nas Atas do Colegiado e em atas dos professores orientadores de estágio. Em cada ano, contextualizo os momentos por que passávamos e como foram encaminhadas as atividades, pois entendo que as

²⁸ Por se tratar de documento oficial, mantive os nomes originais dos colegas professores que, nas suas participações, discutiram questões sobre o estágio e foram citados.

ações efetivadas refletem as influências do contexto administrativo, pedagógico, de concepção de curso.

No ano de 2002, o corpo docente do curso estava em formação por meio de concurso público de docentes. O colegiado compunha-se, na maior parte, de professores colaboradores, os quais lecionavam aulas de Prática de Ensino (direcionadas ao estágio supervisionado) e coordenavam atividades relacionadas aos estágios. Penso ser relevante este aspecto, pois dificulta um processo de continuidade do trabalho de formação dos alunos, futuros professores, e dos que já faziam do curso de Pedagogia sua formação continuada.

Trabalhávamos, eu e os demais colegas, com o Projeto Político-Pedagógico de 1999 (PP 1) e dávamos continuidade ao que ele “dizia”, ao que os alunos relatavam, tentando solucionar os problemas que eles apresentavam e fazendo o que era possível naquele momento: entrar em contato com os campos de estágio²⁹; organizar, institucionalmente, local para as orientações; verificar o material bibliográfico disponível para o trabalho de formação de professores para a Educação Infantil, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; coordenar o excesso de orientandos por orientador – 13(treze) a 15(quinze) por professor-; organizar os horários para as orientações, visto que os alunos se constituíam e constituem, em sua maioria, em trabalhadores que conciliam trabalho e estudo; coordenar todo esse trabalho não é tarefa fácil...mas, “*levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima*”.

Nesse ano (2002), vínhamos de um período de 6 (seis) meses de greve que levou o ano letivo a iniciar-se em julho de 2002. Com tal situação, o calendário dos estágios supervisionados foi reorganizado em função das atividades e do ano letivo das escolas públicas municipais, estaduais e particulares que atendem a Educação Infantil, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio.

De um total de 25 (vinte e cinco) atas (AT 1) de reuniões do colegiado em 2002, em 9 (nove) delas aparecem discussões, decisões referentes aos estágios supervisionados e outros encaminhamentos que considero relevantes, influenciando as ações a eles referentes. Destaco as questões relacionadas à:

- *Estrutura dos estágios*: caracterizada pelo acúmulo de atividades no final do curso entre disciplinas e estágio; pela distribuição do número de horas e orientandos de

²⁹ Refiro-me aos espaços educativos em que os acadêmicos realizariam seus estágios, nesse caso as escolas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

cada docente; apresentação de um modelo de Relatório de Estágio; apresentação de proposta de estágio (PJ 1 e PE 4) com enfoque na pesquisa, a ser trabalhada com o Ensino Médio, envolvendo escolas dos municípios do Sudoeste do Paraná e do Oeste de Santa Catarina, Estados de residência dos alunos do curso de Pedagogia; necessidade de empresa de seguros, pela instituição de ensino superior, para os alunos na realização dos estágios; as aulas são distribuídas de acordo com a área de concurso do professor e sua formação; cada professor orientará mais do que 1 (um) aluno por hora aula³⁰. *(Este aspecto foi compreendido como prejudicial para o processo de formação dos alunos diante do número de alunos por professor, porém esta atitude foi necessária, caso contrário os alunos não conseguiriam dar continuidade a seus estudos e não tínhamos garantias do governo do Estado de contratação de mais docentes.)*³¹; apresentação de proposta de prática constituindo-se em observação e prática no período de 1(um) mês;

- *Concepções sobre a formação*: necessidade de reestruturação do Projeto Político-Pedagógico para que as disciplinas contribuam com o estágio; estágio é considerado atividade de ensino juntamente com as disciplinas ministradas no curso, portanto, é necessário tomá-lo com igual importância; as disciplinas de Prática de Ensino³² são distribuídas aos pedagogos, caracterizando a divisão do trabalho entre saber e fazer; distribuição de carga horária ao coordenador de estágios, causando desconforto aos demais docentes, entendendo que este ficaria com um menor número de aulas em sala; aprovação dos planos de ensino por séries, sem discussão da relação ou de possíveis relações entre o Estágio Supervisionado e as demais disciplinas; decisão de que cada orientador acompanhará seus alunos e o professor da disciplina de Estágio Supervisionado trabalhará em sala de aula; questionamento sobre o conceito de docência diante de um projeto de pesquisa *(os professores entenderam que a realização de uma pesquisa com levantamento, análise, discussão de dados com os alunos do Ensino Médio e posterior produção de texto sobre a atividade*

³⁰ De acordo com a Resolução 034/2000 – COU (Conselho Universitário), anexo II, alínea D, para o estágio supervisionado realizado de forma indireta, o docente terá direito a uma hora-aula semanal por aluno.

³¹ As escritas em itálico referem-se a comentários meus diante do vivido no trabalho como professora do Ensino Superior.

³² Nomenclatura dada às disciplinas que encaminhavam as atividades de estágios segundo o Projeto Político-Pedagógico de 1999.

desenvolvida não caracterizaria docência.); realização de avaliação pelo colegiado das atividades de estágios no final do ano letivo em que foi apontada a importância do envolvimento da UNIOESTE com outras escolas; pouca participação dos alunos nas atividades de exposição de seus trabalhos relacionados com o estágio.

Outras dificuldades foram enfrentadas pelos professores e alunos, mas não discutidas em colegiado, entre elas, a solicitação da comunidade externa (Núcleo Regional de Educação³³, Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, diretores de escolas) para agendamento (calendário) dos estágios, devido ao grande número de estagiários; constituição de um Fórum de discussão sobre a formação de professores; estabelecimento de critérios para consulta dos acadêmicos nas escolas; discussão da necessidade de aproximação da universidade com as escolas para conversar/pensar sobre a formação do professor.

No ano de 2002, há registro em ata (AT 1) de uma reunião entre orientadores e coordenação dos estágios do 3º ano – habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em que as discussões versaram sobre cronograma de atividades, formato de relatório, horários das orientações, avaliação por parte da escola, data de entrega de relatório (cada orientador encaminha seu trabalho com os orientandos tendo flexibilidade para isso).

O que aconteceu comigo nesse processo? Que ações realizei com a disciplina que ministrava (Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio)?

Diante da problemática que vivenciava no curso (campo para os estágios), poucos professores para orientação dos alunos e ano letivo diferente do calendário civil, iniciei a disciplina conversando com os alunos sobre as expectativas diante de uma nova habilitação; a disciplina; a experiência do estágio do ano anterior; o que poderia ser mantido e o que eles sugeriam como possibilidade de continuidade de/na formação, para que pudessem ingressar nas instituições de ensino com conhecimento para encaminharem seu trabalho. As expectativas e/ou perguntas consistiam em (CA 2):

- dúvida sobre a realização dos estágios; *(Não havia respostas naquele momento. Não sabia como se realizariam, onde, com quem. Entendia que a organização deveria ser encaminhada pelo grupo de professores que compunham o curso, através de seu colegiado, com a contribuição dos alunos. Isso garantiria, no meu entendimento, um comprometimento do grupo para com os alunos, afinal o curso*

³³ Órgão estadual responsável pelo Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e pelo Ensino Médio.

- não era meu, mas do coletivo de docentes e discentes que, na verdade, formam o curso. Levei essa angústia ao grupo de professores que trabalhavam com o estágio. Organizamos, a partir das necessidades dos alunos e das possibilidades que tínhamos, um projeto de pesquisa (PJ 1 e PE 4) para aquele ano);*
- *gostariam de conhecer outras realidades para a atuação do Pedagogo, outros campos – hospitalar, empresarial; (naquele momento estava em “alta” a discussão de outros espaços de atuação do pedagogo, mas para nós, professores, não estavam claros esses possíveis campos. Entendia-se que era uma forma de descaracterização da atuação do profissional formado em Pedagogia, pensada desde 1930, para a formação do professor das séries iniciais. Além do que, o curso propunha-se, em seu Projeto Pedagógico (1999) nos pressupostos teóricos “...preparar o profissional para atuar na Educação Básica: Educação Infantil (Creches e Pré-escolas), Ensino Fundamental (quatro primeiras séries) e nas matérias pedagógicas do Ensino Médio.” (p. 07) e como atribuições profissionais: “Atuar como professor das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio” e “Atuar como pedagogo-professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil”(p. 10). O grupo de professores assumia a formação desse profissional, dando ênfase ao professor desses níveis de ensino. Pretendíamos um trabalho distante de modismos, profissionais preparados para a aula, o currículo e a formação continuada.);*
 - *que a disciplina discutisse a problemática da escola, auxiliasse nas questões do dia-a-dia, que pensasse na atualização profissional, exigência do mercado atual; (reforço aqui a necessidade e preocupação sentida pelos alunos em relação à importância de sua formação, que esta seja um conjunto de conhecimentos importantes para os futuros professores poderem entrar em aula tendo clareza “do que”, “como”, “para que” e “para quem” ensinar.);*
 - *que o estágio fosse “algo revolucionário” (essa palavra de “ordem” traduz - ao meu ver - o quanto os estágios supervisionados em cursos de formação de professores permanecem retratando condições irreais entre a escola e os conhecimentos vistos nesses cursos. O sentido provocativo está em mobilizar a*

experiência da/na escola, proporcionada pelos estágios, numa relação mais próxima da teoria com a prática e vice-versa) ;

- achavam “sem propósito” o estágio no Ensino Médio, já que o curso de Magistério não existia; *(gostaria de ressaltar que, no ano anterior, tentamos modificar a ementa da disciplina redirecionando-a para a formação continuada de professores; propusemos ementa, conteúdos, bibliografia, trabalho do estágio, mas a Pró-reitoria de Graduação³⁴ informou-nos da impossibilidade dessa ação, que só seria possível mediante alteração do Projeto Pedagógico e que, mesmo assim, os alunos desta estrutura curricular, tinham a garantia de que se estariam formando nela/por ela conforme aprovação no vestibular. Ainda assim, os alunos insistiam que se pensasse melhor no estágio no Ensino Médio)*
- gostariam de aprender a “fazer, fazendo” projetos, relatórios; sugeriram que o estágio fosse “a discussão de um assunto e apresentação em seminários”;
- não queriam um estágio como “obrigação”;
- os alunos sentiam-se sem subsídios para trabalhar com o Ensino Médio; *(eu também!!! Pois a atuação no Nível Médio, no caso deles, seria para a Educação Geral e não para o Magistério. Apenas os “consolei” dizendo que a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos das matérias pedagógicas do Ensino Médio poderia contribuir e subsidiar nossas discussões).*
- os estágios do ano anterior (habilitação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental) foram positivos: organizados com tempo, conseguiram visualizar todo o processo e cada atividade tinha prazo para ser cumprida sem que se acumulassem atividades;
- solicitaram que os professores exigissem deles. *(Segundo eles, tinham possibilidade de realizar um bom trabalho e quando o professor não exige o aluno também se mantém em um ritmo de menor produção).*

As preocupações de meus alunos não eram diferentes das que tivera quando aluna do Magistério e do curso de Pedagogia: a aula, a formação profissional. Estar preparado/a para ser professor/a era o desejo deles e meu também. Aproximar a realidade da escola com a formação aprendida na graduação era um dos objetivos. Coelho (1987) ajuda-nos ao afirmar que

³⁴ Órgão da UNIOESTE responsável pelos cursos de graduação.

...ensinar não é encher a cabeça do aluno com conhecimentos prontos e acabados, levá-los a assumir verdades abstratas, destruindo assim, sua inquietação, sua busca, sua insatisfação com o existente, mas percorrer com ele os caminhos da produção e transmissão do saber que a cada momento se renova e se supera, incorporando o novo. [...] é preciso prepará-los para pensar e transformar a realidade, ajudá-los a tematizar as relações entre o saber e o poder e a compreender o sentido e a gênese da racionalidade científica ... (p. 07)

Tudo isso borbulhava na minha cabeça, sentia-me como um gato que pega um novelo de lã, desenrola-o e tenta reorganizá-lo, mas não sabia por onde dar continuidade. O que fiz com tudo isso? Conversando com a coordenação do curso, com colegas que trabalhavam com os estágios, organizamos um projeto de pesquisa³⁵ (PJ 1) com o Ensino Médio e encaminhamos ao colegiado para apreciação e deliberação, tentando atender ao que os alunos haviam solicitado: para que fizéssemos “algo revolucionário”, para que pudessem vivenciar no curso o exercício da pesquisa (“fazer, fazendo”). Senti no grupo de professores uma resistência quanto a essa atividade, questionando o que chamamos de “pesquisa”, se o tempo destinado seria suficiente, como faríamos cada passo proposto. Porém, não havia outra proposta e o grupo aprovou, comprometendo-se com o trabalho.

A iniciativa provocou medo, insegurança, afinal, nunca havíamos proposto algo dessa forma. No final daquele, ano realizamos o I Seminário Interestadual de Prática de Ensino em que os alunos produziram artigos e resumos de suas atividades nas escolas. Posteriormente, efetivou-se a apresentação dos trabalhos à comunidade externa e interna e sua publicação.

Os trabalhos realizados no decorrer do ano - andamento da pesquisa, as orientações de estágio, o trabalho nas escolas, as leituras e análises de dados, o colóquio para divulgação

³⁵ O projeto tinha como justificativa: A avaliação sobre a demanda populacional para a educação na Região Sudoeste é um dos aspectos fundamentais da pesquisa, a partir dos dados que serão levantados referentes à atual e real situação do setor nos seus municípios. Frente a tais necessidades, justifica-se que tenhamos um quadro qualificado de dados que colabore para a avaliação da condição educacional, como também, contribua para a efetivação de pesquisas e implantação de políticas. Nesse sentido, para o Curso de Pedagogia, que atende a formação profissional da região contemplada, é imprescindível projetar-se a partir da real condição sócio-educacional, relacionando-a com a política institucional e contribuindo para o diagnóstico da qualidade educacional nos municípios que engloba.

Diante da grande extensão territorial que compõe a Região do Sudoeste do Paraná, optamos por realizar esta pesquisa por amostragem. Com o objetivo de gerar dados que informem sobre o processo de formação dos alunos do Ensino Médio pensando na educação geral e baseando-se na identificação de saberes, capacidades e competências esperados desses alunos para o exercer de uma futura profissão. Acreditamos que os dados poderão contribuir para a identificação de tendências predominantes nos modelos de organização dos cursos, como também, para o levantamento de necessidades dos alunos que anseiam pelo ingresso na academia. A seguir alguns dados que elencamos como importantes para serem investigados. Selecionamos alguns municípios a serem investigados, nos quais os graduandos possuem residência fixa.

das primeiras análises etc - foram avaliados e discutidos em aula com os alunos e também nas reuniões de colegiado. As dificuldades – como fazer uma pesquisa, analisar dados, produzir/escrever um artigo final, apresentar o trabalho em seminário, discutir com os alunos temáticas não “pesquisadas” pelos orientadores em sua formação - apareceram no decorrer do processo e demonstraram a fragilidade do curso, dos docentes e dos alunos em relação à formação profissional.

A partir do ano de 2003, o quadro de docentes compunha-se, em grande parte, de professores efetivos, com o que se acreditava poder realizar um trabalho mais coerente em todo o curso. Mas ainda tínhamos uma sobrecarga nas atividades e, para que os alunos não ficassem sem aulas, assumíamos as aulas que estavam em aberto até a chegada dos demais docentes temporários ou efetivos. No decorrer desse processo, observamos que tal atitude não contribuía para contratação mais rápida de professores; ao contrário, as aulas caminhavam normalmente, e institucionalmente era o que interessava; para os alunos também estava “tudo bem”, pois não havia ausência de docentes. Com esse quadro, a mobilização não ocorria e acabávamos “tapando o sol com a peneira”.

O ano de 2003 foi importante para o curso, quando da reestruturação do seu Projeto Político-Pedagógico – PPP. Tínhamos em mãos a possibilidade de melhorar o que entendíamos como importante para o curso. No decorrer do ano, alguns colegas encaminharam-se para o doutorado, o que gerou um redimensionamento das atividades de ensino (aulas e estágios) entre os colegas, pois institucionalmente não há contratação de professor temporário para suprir tal necessidade. Com isso, os estagiários acabaram tendo troca de orientadores no decorrer do percurso de trabalho, dificultando os encaminhamentos já realizados. Dificilmente havia troca de professores em disciplinas, o que me parecia injusto, pois ambas as atividades possuem igual importância. Viabilizar a carga horária docente pelo estágio, parecia ser mais tranquilo, pois apenas uma pessoa (um aluno) “sofreria” pela mudança de professor e não uma turma toda (disciplina). Ou seja, as mudanças de docentes nas orientações de estágios eram frequentes, ocasionado um novo processo de orientação com outro professor. Muitas vezes, os encaminhamentos de trabalho eram alterados de acordo com o entendimento de cada docente, tendo, o aluno, que se adequar à situação.

Pensando na melhoria da qualidade da formação e das aulas pensamos em dois Laboratórios de Ensino-aprendizagem ou Laboratório de Prática de Ensino – como chamamos

cotidianamente. Este espaço se destinaria às atividades relacionadas aos estágios (orientação entre professores e alunos, confecção de material, momentos de discussão entre os estagiários), um local em que estariam disponíveis materiais necessários para a formação de professores a que se destina o curso (jogos pedagógicos, livros de literatura infantil, banda musical, material de sucata, mapas, globos, revistas, literatura especializada na área da educação, revistas pedagógicas, jornais, bolas, televisão, vídeo cassete, DVD, máquina digital, computador, gravadores, entre outros). Ou seja, além do aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, há necessidade de propiciar condições para o trabalho em sala de aula.

Até então, a estrutura física do campus não continha esse espaço, o que fazia com que professores e alunos criassem mecanismos para a realização dessas atividades e outras oferecidas nas várias disciplinas do curso. Como não possuíamos o espaço físico, fomos organizando-nos em relação ao material e disponibilizando-o aos alunos, na sala da coordenação do curso, pois decidimos que tendo o material seria mais fácil pressionar para que, institucionalmente, o Laboratório se efetivasse. Nas primeiras reuniões de colegiado, organizamos-nos na arrecadação desses materiais. Apresento as questões que permearam as discussões do grupo, destacadas nas Atas de 2003, como também as definições formalizadas pelo novo Projeto Político-Pedagógico – implementado a partir de 2004-, pela regulamentação dos estágios:

- *Estrutura dos estágios no curso: avaliação dos estágios dos 3º anos do ano anterior (habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Os docentes perceberam a dificuldade dos alunos em assistirem às aulas durante a realização da regência do estágio; (um problema estrutural, já que as aulas do curso ocorrem normalmente durante as atividades de estágio. A questão central é levar em conta que a maioria dos alunos são trabalhadores, ou seja, acumulam várias funções enquanto cursam a graduação); sobrecarga de atividades dos professores com os estágios, principalmente em sua supervisão; (novamente o grupo de professores orienta um número maior de alunos do que o determinado pela legislação da instituição); a carga horária de 102 horas (3h/a semanais) foi pensada para dar suporte teórico às atividades da disciplina e, nesse horário, realizar-se-iam as orientações de estágio. Na ata 005/2003 decidiu-se “sempre que possível garantir as aulas de Prática de Ensino para orientação de Estágio”; para os terceiros anos definiu-se que o estágio será “só de*

docência” (ata 005/2003), no município sede do campus da universidade em virtude da dificuldade de deslocamento dos professores para a supervisão, proporcionando maior qualidade no processo de orientação dos estágios;

- *Concepção de formação*: surge a iniciativa de que os orientadores, a partir dos relatórios de estágios, incentivem a produção de artigos científicos sobre a prática realizada pelos alunos nas escolas da rede municipal e particular; *(aqui começa a ser compreendido que os estágios supervisionados produzem saberes relativos ao trabalho docente na escola)*; necessidade de se pensar uma política de estágios, observando sua finalidade, funções e satisfação; os alunos manifestam-se dizendo da necessidade de “valorização do Estágio, isto é, tendo tempo para as várias leituras propostas”. *(os alunos sentiam dificuldade em conciliar o estágio com as demais disciplinas; percebiam uma desvalorização do estágio, já que tinham muitos trabalhos das outras disciplinas e precisavam cumprir os prazos de entrega desses trabalhos)*; Avaliação do Seminário de Prática de Ensino realizado no ano anterior, com resultados positivos, embora tenha sido a primeira iniciativa de divulgação do que se faz no estágio. Houve trabalhos considerados “fracos”, mas considerou-se “importante fazer as críticas à Prática de Ensino. A partir da crítica saem propostas” (comentário de uma colega); necessidade de “repensar o estágio”, “para repensar ação docente quanto à formação de Estágio”; manifestação de docente dizendo que “se sente mal em orientar e no final não pode avaliar o aluno e, sim outro professor o avalia. Salienta que não se identifica com essa forma de estágio; por mais que se esforce, acha que não fica bem” (anotações minhas feitas nas reuniões de colegiado – CA 3); *(a mudança de orientador durante o ano letivo ainda é presente, causando desconforto no processo de avaliação dos alunos que foram orientados por mais de um docente. Essa prática só será sanada, ou minimizada, quando houver corpo docente efetivo. Minha sugestão era de que se “dividisse o prejuízo”, ou seja, que os docentes, em suas disciplinas também pudessem ser substituídos)*; Avalia-se a possibilidade de um estágio que não contemple docência aos 4º anos de Pedagogia (habilitação no Ensino Médio, segundo o PPP) e, legalmente, vê-se a possibilidade de que isso possa ser feito.

Para subsidiar as discussões sobre o estágio para o novo PPP e pensar os problemas vivenciados, o grupo buscou conhecer a dinâmica realizada por outros cursos de Pedagogia brasileiros. Pautamo-nos na insatisfação manifestada pelos acadêmicos do curso, em suas declarações constantes em sala de aula e para a coordenação argumentando “que não vêm

boas perspectivas para o curso” (comentário feito pelos alunos e socializado por um colega no colegiado). Decidimos proporcionar as seguintes habilitações aos alunos: “Educação Infantil – Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Gestão Escolar (Organização do Trabalho Pedagógico)” (PPP, p.02, 2003). Definimos o perfil do curso (PPP, 2003, p. 09-10) assim:

3.3. PERFIL DO PROFISSIONAL –FORMAÇÃO GERAL

Profissional habilitado a 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, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

3.4. PERFIL DO PROFISSIONAL - FORMAÇÃO ESPECÍFICA

- Formação de professores com vistas à atuação nas diferentes etapas - Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

- Formação de professores para a atuação no âmbito da gestão, orientação e supervisão escolar, a partir da articulação com os saberes da docência.

Domínio dos conhecimentos básicos (mínimos) das diferentes áreas do conhecimento/ do saber da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

A partir dessas decisões, as atas mostram que os professores ficaram responsáveis por reestruturar as disciplinas e, para isso, decide-se partir da observação das disciplinas que já compõem o curso e apenas complementá-las, respeitando o perfil, os pressupostos³⁶ e a habilitação já definidos pelo colegiado (PPP, 2003, p. 06-07).

Discutimos a carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado dos 3º e 4º anos (Educação Infantil e Ensino Fundamental, respectivamente), respeitando as 400h destinadas a atividades, ficando assim distribuídas: no 1º ano em 68 horas -10 horas de caracterização de instituições educacionais -; no 2º com 68 horas - 20 horas de prática na instituição escolar com ênfase na Administração Escolar- ; o 3º ano com 136 horas - 10 horas de observação, 20 de regência na Educação Infantil, 20 horas de prática na instituição escolar com ênfase na Supervisão Escolar - e no 4º ano com 136 horas - 16 horas de observação, 20 de regência no Ensino Fundamental, 20 horas de prática na instituição escolar com ênfase na Orientação Escolar. (Resolução 008/2004 –CEPE -Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão).

³⁶ O Curso de Pedagogia opta 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. O conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem, mediados pelo trabalho vivo do professor na relação ativa com os alunos, constituem o aspecto central da organização do trabalho escolar. A gestão escolar faz sentido na medida em que o profissional a ela habilitado tenha *a priori* a habilitação de professor.

As atas continuam a revelar as questões referentes à *estrutura do estágio* aliada à preocupação que o corpo docente do curso tem com a *formação dos alunos* bem como as *concepções de formação de professores* de cada um. A ata 013/2003 exemplifica essa questão quando diz:

...seria interessante que se elegeisse um grupo de professores para a Prática de Ensino onde o professor poderia acompanhar os alunos durante o ano todo sendo este o professor de Prática de Ensino. [...] as três horas de Prática são insuficientes para que o professor oriente diversos alunos. [...] para acompanhar o terceiro ano é necessário ter professores capacitados na área de Educação Infantil.

Ao discutir sobre as orientações, quais os critérios para fazê-las, os comentários feitos manifestam que (Ata 014/2003):

... os alunos no momento da regência precisam ter ao lado professores que tenham experiência e conhecimento de causa que são os pedagogos. [...] dar prioridade para que os pedagogos orientem os alunos do terceiro ano, mas seja aberto aos demais professores que desejam orientar. [...] não é possível deixar os professores escolher as orientações em virtude do número de professores, insuficiente para orientar os alunos do terceiro ano. [...] retorna (-se) com duas propostas: um coordenador, todos os professores orientando, para o primeiro e segundo ano professores de Estágio e terceiro e quarto anos não há professores de Estágio, mas os professores assumem a disciplina. [...] deve ser levado em consideração as especificidades de cada professor. [...] se houver a possibilidade de ter também pesquisa no estágio, é possível entrar em um consenso. [...] reforça que a pessoa que articula o Estágio é o professor da disciplina e também que coordena. É um tempo curricular que é assumido coletivamente. [...] considera (-se) necessário formalizar uma forma de Projeto. [...] não é preciso dar modelos prontos, todos tem possibilidades. [...] deve-se trabalhar a docência no terceiro ano e no quarto ano efetivar uma pesquisa.

O grupo decide “que todos os professores são orientadores respeitando as especificidades de formação.” Na discussão referente à estrutura curricular, os apontamentos versaram sobre a situação incômoda de algumas disciplinas, consideradas teóricas, terem sua carga horária diminuída, por exemplo, Sociologia da Educação, com 102h na 1^asérie para 68h (Ata 015/2003) o que nos chama a atenção nessa ata, refere-se a compreensão de teoria e prática atribuída por alguns docentes ao se manifestarem da seguinte forma “*parece haver uma tendência dentro do Curso de Pedagogia de só responder às problemáticas da sala de aula.* [...] seria interessante um equilíbrio entre as fundamentações e as disciplinas metodológicas.” (grifos meus) Diante de um curso de formação de professores, parece-me que a “aula” possui pouca importância na formação; importa a compreensão ou domínio de aspectos teóricos, disponibilizados pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História etc. Nesse sentido

questionamos: em que momentos o aluno trataria, em sua formação, das questões pertinentes a aula?

Quanto à relação com as escolas onde os alunos realizam seus estágios, a ata 015/2003 apenas ressalta que se estabeleceu junto à Secretaria Municipal de Educação, horários para os estágios dos alunos da UNIOESTE, visto o grande número de acadêmicos atendidos pelas escolas, pois o município possui várias instituições de Ensino Superior com curso de Pedagogia. Não há nenhuma proposição de discussão entre a formação no curso de Pedagogia e as percepções em relação a ele dos profissionais das escolas.

Ao definirmos a estrutura curricular do curso, levantamos aspectos referentes à carga horária da mesma e a importância de pensarmos na formação dos alunos, independente área de formação dos docentes que compõem o curso (Ata 018/2003):

... os formandos de Pedagogia devem ter uma boa formação onde nenhuma delas deve ser desmerecida, os alunos devem ter a base para a formação, para que possam ver quais são os pontos centrais a serem discutidos. [...] cada professor defende o seu terreno, a sua formação específica, mas o papel dos professores é o de educar sendo que ninguém é mais ou menos legítimo, sendo o mais importante a formação dos alunos.

Na ata 019/2003, foram definidas as disciplinas para o curso de Pedagogia com suas respectivas cargas horárias, assim distribuídas:

<u>1º ano</u>	
Sociologia da Educação I	102 h/a*
Filosofia da Educação I	68 h/a
História da Educação	102 h/a
Linguagens: produção e recepção	68 h/a
Psicologia da Educação I	68 h/a
Metodologia da Pesquisa em Educação	68 h/a
Linguística Aplicada à Alfabetização	68 h/a
Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva I	68 h/a
Estágio Supervisionado I	68 h/a
<u>2º ano</u>	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I	68 h/a
Psicologia da Educação II	136 h/a
História da Educação no Brasil	68 h/a
Filosofia da Educação II	102 h/a
Sociologia da Educação II	68 h/a
Didática I	102 h/a
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I	68 h/a
Estágio Supervisionado II	68 h/a

<u>3º ano</u>		
Portuguesa	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua	102 h/a
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	68 h/a
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História	68 h/a
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia	68 h/a
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática	68 h/a
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil II	68 h/a
	Didática II	68 h/a
	Política Educacional	102 h/a
	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II	68 h/a
	Estágio Supervisionado III	136 h/a
<u>4º ano</u>		
	Teorias do Currículo	102 h/a
	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar III	136 h/a
	Educação e Corpo	68 h/a
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Artes	68 h/a
	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva II	68 h/a
	Disciplina Independente	68 h/a
	Disciplina Independente	68 h/a
	Estágio Supervisionado IV	136 h/a

* Refere-se a carga horária anual de cada disciplina do curso.

Tratando da especificidade do estágio supervisionado, na Ata 022/2003, discutimos e aprovamos o regulamento de estágio (Anexo II), porém, no referido documento, não aparecem as discussões realizadas; os elementos mais evidenciados; as resistências apresentadas e em quais pontos, que “sentido” o regulamento proporcionou ao estágio. Refere-se apenas a sua aprovação. *(O que trago na minha memória, pois fiz parte do grupo que organizou a proposta do regulamento e lembro-me do aparente descaso para com esse documento, quando vários professores saíam e entravam da reunião, demonstrando um descontentamento com o que estava acontecendo. Vejo também que, em nenhum momento, prontificaram-se para sugerir ou mesmo assumir algo relacionado ao estágio).*

Apesar do entendimento da importância do curso de Pedagogia ser composto de professores de várias áreas de formação, o cotidiano nas atividades de estágios e também a características das disciplinas do curso, o colegiado decide, na Ata 025/2003, que pelo menos 50% do corpo docente deverá compor-se de Pedagogos, contemplados nas vagas dos próximos concursos, visto que a carga horária de disciplinas em aberto no curso requerem profissionais graduados em Pedagogia assim como para a orientação dos estágios.

Nesse processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, muitas questões individuais apresentaram-se apontando as concepções, entendimentos, dúvidas,

inseguranças e limitações de cada docente e do curso. Difícil exercício. Sabíamos, entretanto, que as “lacunas” de nossa construção “ideal” seriam sentidas no movimento dinâmico da docência no curso.

Ao final da construção do PPP, reunimos, no anfiteatro do campus, todos os alunos do curso e mostramos as alterações feitas, principalmente em relação às habilitações que de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, passaram para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar (abrangendo Administração, Supervisão Escolar e Orientação Educacional) e aos estágios, cujas atividades, no terceiro e quarto anos, realizar-se-iam no período contrário ao do curso, no intuito de manter quatro anos para a graduação, visto que o Curso Normal Superior e Pedagogia à distância possuem menos tempo de duração, e, também o sábado constitui-se em dia letivo para a instituição já que, até este momento, nenhum curso do campus utiliza-o dessa forma. Em princípio, os alunos solicitaram a possibilidade da sua inclusão no novo projeto, pois segundo eles, estaria atendendo a demanda e necessidades solicitadas pelo mercado de trabalho e, assim, por eles também. Esclarecemos que fomos em busca desta possibilidade via Pró-reitoria de Graduação a qual informou que não seria possível tal procedimento, pois eles (alunos) têm garantido pela legislação institucional a conclusão do curso de acordo com o vestibular realizado.

As escolhas estavam sendo feitas, as decisões sendo tomadas e constituindo-se o espaço da formadora de professores.

2.2.3 – O novo processo: outros olhares, outras reflexões

No ano de 2004, a implementação do novo projeto gerou expectativas em relação às novas habilitações. Assumi a disciplina de Estágio Supervisionado I do novo Projeto e informei os alunos ingressantes sobre a nova configuração do curso, as habilitações, como o curso planejou/pensou seus estágios supervisionados. Perguntei se havia dúvidas e os alunos nada tiveram de questões, mas enquanto professora, sabia que os problemas surgiriam no terceiro ano do curso quando se efetivaria a docência.

Os estágios dos primeiros anos foram trabalhados em disciplina específica (Estágio Supervisionado I) que possui como ementa os itens “Perspectiva histórica da Prática de Ensino. Reflexão das concepções de teoria e prática e suas implicações na formação do educador. Análises de pesquisas realizadas em instituições educacionais. Iniciação à prática da Pesquisa em Educação” (PPP, 2003, p.35). A característica principal desta disciplina consistia em trabalhar com os acadêmicos seu entendimento sobre homem, educação, sociedade, sujeito, conhecimento, teoria, prática, prática de ensino, durante sua vivência escolar e provocar por meio de reflexões, caracterização de instituições de ensino e os problemas emanados das escolas. Esta foi a perspectiva pensada pelo grupo na tentativa de, desde o primeiro ano do curso, permitir aos alunos a aproximação com a escola, percebendo nela seus espaços de múltiplas determinações. Para trabalhar tais questões, levei em consideração as características de meus alunos: trabalhadores do comércio, indústria, autônomos; alguns com experiência na área da educação; provenientes do Ensino Médio público (Educação Geral). Iniciei o trabalho partindo da compreensão dos alunos sobre educação, sujeito, sociedade, conhecimento. As relações estabelecidas por eles tinham como base às vivências como alunos nas instituições de ensino, o cotidiano do trabalho, com a família e amigos. A compreensão foi aprofundada com textos de Freire (1996), Harper et al(1980), Libâneo (1992), Pimenta (2005), Candau (1988), Brzezinski (2001) entre outros. A orientação dos alunos na sistematização das atividades realizou-se pelo (a) professor(a) da disciplina, ou seja, por mim. Posteriormente, os alunos realizaram a caracterização das instituições de ensino de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PE 7) com produção/escrita de um Ensaio de Observação com análise do que se havia observado e as discussões realizadas em aula. Fiz o acompanhamento dos relatórios e encaminhamentos necessários, lendo e relendo com cada grupo de alunos os registros feitos. Pude perceber a dificuldade de escrita dos alunos que ingressavam no curso, alunos trabalhadores, formados no Ensino Médio, em Educação Geral e alguns com curso supletivo de segundo grau. Ao ficar junto com eles nesse momento, senti a necessidade do acompanhamento do professor nas produções acadêmicas, pois esperava maior autonomia dos alunos para encaminhar suas leituras, mas não é essa a situação, nossos alunos entram no Ensino Superior esperando que o professor diga o que é certo e errado, quando e como escrever, qual resposta “certa” deve ser colocada na prova. É mister lembrar que, nesse momento, não há a supervisão dos alunos por um docente da instituição, visto que as atividades

possibilitam um acompanhamento mais “distanciado”. Na tentativa de que eles pudessem fazer as relações entre sua própria compreensão, o aprendido no curso e o observado nas escolas, percebi a dificuldade em refletir e relacionar teoria e prática, como também em escrever o que haviam visto. Percebi a necessidade desse trabalho durante os próximos anos: possibilitar ao aluno o contato com a escola desde o primeiro ano do curso, de maneira a permitir a reflexão do contexto da educação além dos conteúdos ou críticas expressos nos livros.

Diferentemente dos primeiros anos do curso, para cada habilitação havia professores orientadores, os quais participavam das orientações na habilitação em que possuíam interesse ou sentiam-se mais seguros. Estes pequenos grupos discutiam entre si (professores e coordenadores de estágios) os encaminhamentos para aquele ano letivo com base nas experiências vividas por cada um nos anos anteriores. (PE 8, PE 9)

Enquanto orientadora de estágios participei na orientação da habilitação em Educação Infantil. Tal opção aconteceu devido à minha escolha em cursar a Pedagogia – habilitação em Pré-escola (denominação da época e contida em meu diploma de graduação) e pela experiência como docente de Pré-escola e de Centro de Educação Infantil. Vejo ser interessante expor como foi a organização do estágio para a Educação Infantil no ano letivo de 2004 em que, reunidos, professores, orientadores e coordenação, o pensamos a partir do que havíamos vivenciado no ano anterior, conforme anotações no caderno de atividades (CA 4, Anexo III). Esses encaminhamentos deram maior segurança aos professores do curso e também uma diretriz para iniciar uma caracterização da Educação Infantil no curso.

As discussões que perpassaram o colegiado do curso referentes aos estágios supervisionados, via atas, ainda continuaram destacando a dificuldade em sua *estrutura*. Decidimos, por exemplo, que os docentes em afastamento para a qualificação não assumiriam estágios supervisionados (*o texto não argumenta o porquê desta decisão, mas lembro-me de que se referia à dedicação aos estágios ser intensa. Entre a opção de ministrar aulas e orientar estágios, a primeira foi a escolhida também em função da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que prescreve em seu “Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”.* Este artigo remete à escolha pelas aulas em sala e não aos estágios, pois “parece” não se considerar estágio como ensino, ou seja, o “porto seguro” dos docentes é a sala de aula). Problemas e sugestões foram

apontados em relação aos estágios dos terceiros anos, no ano de 2003, ainda no projeto antigo (Ata 005/2004):

... a ausência dos acadêmicos nas orientações, falta de bibliografias que venham ao encontro dos temas como alimentação, música entre outros. É sugerido que seja buscado resolver as questões dos materiais com a aquisição de livros, fitas, brinquedos, CDs que tratem os temas que mais interessa aos alunos. [...] Os professores levantam a questão da falta de espaço para orientação, sendo que por vezes utilizam salas de aula e sentem que tem a reprovação dos funcionários dos serviços gerais.

Um aspecto relevante e apontado pelo grupo sugere que “sejam organizadas bancas, para assistir à apresentação dos relatórios de estágios e que a distribuição dos estágios deve ser por área de pesquisa dos professores para facilitar a orientação.” Percebo que se inicia uma intenção de levar a pesquisa para a formação de professores via estágio supervisionado, embora também esteja subentendido que a possibilidade de orientar os alunos para a pesquisa favorece os docentes do curso que não possuem experiência com a docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Propostas para os estágios são apresentadas conforme a Ata 012/2004, para o ano letivo de 2005, porém não efetivada posteriormente:

... um grupo de professores reuniu-se e pensou em montar uma Comissão de professores responsáveis pelos estágios [...] Este grupo, além de orientar, deve construir uma proposta para os estágios; por isso, devem ter uma carga horária menor em sala de aula. Foi aceita a distribuição da carga horária, de forma que os professores interessados em assumir os estágios fiquem com carga horária menor em sala de aula.

Em 2005, o segundo ano da turma de Pedagogia dá continuidade à implementação do novo projeto com características semelhantes ao primeiro ano, ou seja, o acompanhamento é feito pelo docente da disciplina que orienta as produções escritas e encaminha as atividades. Nesta disciplina, Estágio Supervisionado II, temos como ementa “Análise do contexto da organização do trabalho pedagógico e administrativo da Educação Básica. Caracterização e reflexão das instâncias organizativas no interior da instituição escolar.” (PPP, 2003, p. 36) O foco está em olhar a institucionalização das escolas. A partir do que foi observado no ano anterior, os alunos retornam às escolas para um olhar mais atento quanto às concepções “postas” na documentação oficial (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar,

Associação de Pais, Mestres e Funcionários), as relações de poder existentes entre a administração da escola (diretores e orientadores pedagógicos), o espaço da sala de aula e o que a escola realmente realiza em seu cotidiano (PL 7; PE 11). Há a tentativa de aproximar as discussões, estudos, observações feitas com a realidade institucional, seja da escola pública ou particular. Realizamos uma tentativa de aproximação entre as disciplinas de Estágio Supervisionado II, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar I e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I, em que os alunos realizaram observações que eram registradas em “Ensaio de Observações”, lidos e discutidos entre professores e alunos e, posteriormente reescritos. Como trabalho de final do ano letivo, os alunos organizaram um único documento, cujas considerações finais procuravam relacionar as discussões feitas em sala, o que viram e a contribuição deste processo para a sua formação. Nesse momento os alunos vinham até mim dizendo o quanto haviam aprendido olhando para a produção que fizeram no ano anterior e o trabalho feito no ano posterior. Ao lerem seus trabalhos percebiam, pelo distanciamento, as necessidades na escrita, na reflexão que eles mesmos haviam produzido sobre os dados. Aqui, o processo de formação, que havíamos pensado como grupo, e o trabalho realizado em aula estavam promovendo a reflexão do trabalho do professor. Senti-me realizada ao ouvir os alunos. Possibilitar a formação no curso superior de maneira que este contribua para que, como docentes, percebam as limitações do próprio trabalho, da escola, influenciadas por outros contextos (econômicos, políticos, culturais, estruturais), consistia num dos objetivos a que me propunha, assim como, a aproximação do curso com a escola.

Nesses dois anos, as discussões promovidas pelo colegiado versaram sobre a organização dos estágios dos terceiros anos a serem implantados em 2006, pois demandam que os alunos sejam supervisionados, a reorganização da carga horária dos docentes e um pensar diferente sobre o estágio visto que sua configuração é nova para o grupo, por exemplo, o horário da disciplina de Estágio Supervisionado III e das orientações ocorrerá em momento contrário ao das aulas, provocando um rearranjo do trabalho entre orientadores e orientandos. Tomamos as seguintes decisões a partir das avaliações dos estágios: para os quartos anos, os estágios deverão compor-se de pesquisa e docência; para os terceiros anos será aumentada a carga horária de docência de 20 para 40 h.

Gostaria de salientar que essas decisões emergiram a partir de discussões prévias entre os orientadores de estágios, os estagiários e os coordenadores, que documentaram as Contribuições, Limites e Sugestões (Anexo III e Inventário de Documentos - AV 1) das atividades realizadas com os estágios em 2004.

Foi possível realizar algumas mudanças além da alteração do tempo de regência, como estágio em dupla desde o início do processo; não houve trocas de orientadores durante o ano - a opção foi alterar as disciplinas dos docentes, entendendo que, mesmo não sendo o ideal, seria uma alternativa menos prejudicial, pois as orientações são mais pessoais do que o trabalho com um grupo maior. Decidimos fazer um estudo sobre o novo Projeto Político-Pedagógico no mês de junho. Propus-me, junto com a coordenação e outra colega do curso, a organizar tal estudo, lembrando ao grupo alguns aspectos gerais do Projeto, colocando nossas dúvidas e dificuldades quanto à operacionalização das atividades de estágios. Organizamos em transparências os itens e expusemos ao grupo. Resgato os itens referenciados, as questões levantadas e as sugestões feitas pelo colegiado de acordo com o anexo da Ata 008/2005.

ESTUDO DO NOVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 07/06/2005- PEDAGOGIA ATA 008/2005-CPED

Pontos a serem estudados: perfil profissional, formação geral e específica e habilitações.

- As habilitações no Projeto Político Pedagógico eram fragmentadas, porém, no novo Projeto Político Pedagógico, o acadêmico tem três habilitações: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão.
- **-1ª Série: Estágio Supervisionado I.**
- A maioria dos acadêmicos não é professor e, por este motivo, o estágio já está no primeiro ano, o qual não é prática em si, mas se dá através da disciplina.
- **- 2ª Série: Existe a disciplina OTPGE – Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, que dá ênfase à Administração Escolar e:**
- Estágio Supervisionado II que, assim como no primeiro ano, não precisa de orientador. O estágio nesta série refere-se as observações das administrações escolares.
- **-3ª Série: OTPGE – Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar II: ênfase em supervisão escolar.**
- Estágio Supervisionado III: ênfase para o estágio prático na Educação Infantil e Supervisão Escolar.
- Na 3ª Série, existe a Educação Infantil e a Supervisão com cento e trinta e seis horas.
- As orientações dos estágios no novo Projeto não serão no mesmo horário da disciplina. Como operacionalizar esta questão?
- No 3º ano, o professor da disciplina de Estágio Supervisionado será também o Coordenador do Estágio.
- A comissão que organiza as discussões elencou propostas que, posteriormente, serão discutidas em pequenos grupos.
- Sente-se hoje a falta de um contato mais direto com as escolas.
- **-4ª Série: OTPGE – Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar III**
- **Estágio Supervisionado III – cento e trinta e seis horas.**
- No 4º ano, existem duas disciplinas independentes.

Questões elencadas para a discussão:

- Estágios desde o primeiro ano;
- Estágios dos terceiros e quartos anos em horários contrários às aulas;
- Carga horária de 400h;
- Estágios Supervisionados serão em Francisco Beltrão? Esta decisão deve ser revista;
- O período de observação e regência deve seguir cronograma de Campus e Coordenação de Estágios;
- Os alunos que já atuam na educação podem reduzir da carga horária de estágio para no máximo, 200h;
- A média final é aritmética entre a nota dada pelo professor supervisor, professor regente e a nota do relatório final ou demais produções acadêmicas;
- O aluno precisa ou não trabalhar de acordo com o conteúdo das escolas e como ela exige?

Pontos para discussões em grupos:

- Problemas do novo Projeto Político Pedagógico;
- Disciplinas independentes do 4º ano (68h), que são obrigatórias;
- Como operacionalizar os estágios dos terceiros anos?
- Professores orientadores de estágio:
- Educação Infantil;
- Supervisão;
- Coordenador da disciplina de Estágio Supervisionado.

Resultado das discussões:

- Houve sugestão de semestralizar: 1º Supervisão e no 2º semestre a docência. Ficou a dúvida se seria o mesmo orientador.
- Sugeriu-se, também, que deve ser modificado o Projeto Político Pedagógico já para o ano letivo de 2006, reestruturando a ementa do Estágio.
- Decide-se, após as discussões, que o mais correto é continuar com o Projeto Político Pedagógico da forma como se encontra e esperar que sejam elaboradas as diretrizes.

*** Como as discussões não se esgotaram, serão retomadas no dia 07/07/2005.**

De acordo com a ata do dia 07 de julho (Ata 009/2005), demos continuidade às discussões e sugestões sobre os estágios. Encaminhamentos para as questões estruturais foram dados (dispensa dos alunos do turno matutino que estão realizando a regência das aulas em virtude de esta ser realizada no mesmo período das aulas no curso. Os alunos assumem as faltas e se comprometem com as demais atividades das disciplinas em conversa com cada docente), além apresentadas questões ao grupo como eixo de discussão referentes ao Estágio Supervisionado do 3º ano do novo Projeto Político Pedagógico: A) Quem será o professor Coordenador do Estágio Supervisionado do 3º ano no ano letivo de 2006? B) Quais serão os professores orientadores? C) Nuclearização dos Estágios (elencar por exemplo, três municípios pólos para a realização dos Estágios, que atualmente estão concentrados somente no Município de Francisco Beltrão). Diversas questões são discutidas e sugestões são apresentadas, tais como: 1) continuar distribuindo os Estágios entre todos os professores ou; 2) Um grupo de professores assume a disciplina e os Estágios. [...] Na próxima reunião do Colegiado, a

princípio agendada para o dia 12 de agosto próximo, será dada continuidade a estas discussões. (p. 01, linhas 27-41)

Lembro-me de que essa reunião foi muito importante, pois professores que não “simpatizavam”, que se sentiam “desconfortáveis” com a forma de estágio realizada até então, propuseram-se a pensar/organizar uma proposta de estágio para o curso. Senti, talvez pela primeira vez, a participação de alguns colegas ao olhar para esse momento de formação do curso. Sabia, contudo, que embates aconteceriam, mas, de certa forma, acredito que, à medida em que expomos nossas opiniões contrárias, criamos possibilidades de alternativas ao processo educativo de formação de professores. Após alguns dias da reunião, encontramos-nos (o grupo que havia planejado aquele momento de discussões) com a coordenação que fez uma reflexão sobre os fatos (Anexo IV), lemos o documento escrito e decidimos realizar o combinado e aguardar a proposta apresentada pelo grupo.

Perceber a análise sobre a formação docente e o coletivo de professores do curso significa que as discussões, difíceis e complexas, sobre os estágios supervisionados permitem que se problematize nossa própria prática, seja ela como professores do curso ou como gestores dele. A partir disso, a ata 010/2005 apresenta uma proposta para o estágio, na dinâmica do novo PPP que consistia em ter um professor Coordenador e outro Orientador dos estágios para cada turma do terceiro ano, orientando juntos os noventa alunos matriculados nos períodos matutino e noturno. Após as apresentações, foram abertas as discussões, com vários questionamentos tais como, distribuição de carga horária, concepção de docência, entre outros. Assim, apenas quatro professores orientariam o terceiro ano do curso e outros quatro o quarto ano, os demais ministrariam as disciplinas.

Como podemos observar, este momento foi previamente transcrito de forma que não aparecem, em detalhes, a idéia central e sua operacionalização. Naquele dia, tal foi minha indignação pelos encaminhamentos feitos que fiz um relato a respeito e transcrevo-o a seguir, expondo minhas perguntas sobre a proposta apresentada:

Esta escrita é estimulada a partir de discussões feitas no colegiado do curso de Pedagogia sobre os Estágios Supervisionados. A discussão deste assunto, no dia 12 de agosto de 2005, decorre de encaminhamento feito em reunião anterior, (que pretendo resgatar para que se possa compreender a situação) na qual se discutia a forma de estágio a ser deliberada para o ano letivo de 2006 nas turmas de terceiros anos. Tais turmas fazem parte do novo Projeto Político Pedagógico com três habilitações ao curso: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

A problemática caracteriza-se em: Como operacionalizar o Estágio dos terceiros anos contemplado pela Educação Infantil e Gestão Escolar (administração)? Todos os professores serão orientadores como já é prática no

curso? Que trabalho estes alunos fariam (meio ano na Educação Infantil e meio ano na Administração Escolar)?...diante dessas questões, percebeu-se uma dificuldade em aceitar, no colegiado, a orientação de estágio por todos os docentes, argumentando-se que estes não possuem formação específica para orientação dos alunos estagiários e que a carga horária destinada ao estágio apenas consta para preenchimento de PIAD (Plano Individual de Atividade Docente). Uma colega sugeriu que se pensasse uma forma diferente para o estágio, já que a especificidade da habilitação existe e que em outros lugares, e de acordo com sua experiência, poder-se-ia fazer um estágio diferenciado onde apenas alguns professores do curso, que quisessem realizar as orientações, participassem dos estágios no curso de Pedagogia. Constituiu-se, então, uma comissão para pensar uma nova proposta de estágio para o ano letivo de 2006, e aos coordenadores de estágio caberia avaliar junto aos seus orientadores os avanços e limitações dos encaminhamentos atuais frente aos estágios. Nesse momento, percebo que as pessoas que participaram da comissão para pensar uma nova proposta de estágio são os colegas que sempre criticaram a proposta de estágio atual, dizendo que quando assumiram não puderam optar se queriam ou não orientar estágio já que estava instituído que: todos deveriam ser orientadores. Gostaria de destacar a fala de um colega que me parece legitimar as questões sobre o conceito que o estágio possui entre os colegas do curso, conceito este que se apresenta apenas nos corredores. Quando solicitado para deixar uma disciplina do curso em virtude da sobrecarga de trabalho e da contratação de professores temporários o referido colega diz: “me disseram que pegar estágio, daria menos trabalho”.

Até a nova reunião de colegiado, muitas conversas informais foram realizadas entre os docentes do curso de Pedagogia. Os que propunham um novo “modelo” questionavam a coletividade do atual estágio, ou seja, os alunos ficam perdidos com as orientações ora do orientador, ora do coordenador de estágio e, ainda, nem todos os docentes possuem formação e “desejo” de orientar determinada habilitação.

Novas questões apresentam-se: o que pensam os alunos sobre isto? Alguém os ouviu? Estava declarada a “guerra” entre os docentes do colegiado de Pedagogia: de um lado os que defendem a atual proposta “todos devem ser orientadores”, de outro “apenas alguns devem orientar os estágios” e no meio aqueles que não tomam partido algum.

Eis que chega o dia da referida reunião. Não se sabia dizer exatamente o que cada docente estaria pensando, mas com certeza a discussão seria “dura”. Para exemplificar: uma das colegas que participou da construção da nova proposta foi organizar uma transparência para apresentar aos demais e a máquina de xerox derreteu a lâmina. A referida colega entrou na sala e com a transparência na mão disse rindo: “nossa proposta já foi rejeitada”. A proposta constituía-se da seguinte forma:

Manhã:

Professor-coordenador:

136 horas –disciplina 6 horas (a: 4 + ad:2)

20 alunos (com orientação em duplas) 25 horas

Professor orientador:

25 alunos (com orientação em duplas) 25 horas

Noite:

Professor-coordenador:

136 horas –disciplina 6 horas (a: 4 + ad:2)

20 alunos (com orientação em duplas) 25 horas

Professor orientador:

25 alunos (com orientação em duplas) 25 horas

(trabalho integrado entre coordenadores e orientadores)

Contribuições:

- possibilita maior unidade no estágio, de forma a articular o trabalho do coordenador e do orientador;*
- possibilita ao professor coordenador e orientador uma dedicação exclusiva ao estágio, qualificando-o;*
- prioriza o estágio como área que exige conhecimentos específicos e atualização das discussões em cada nível de ensino;*

- *construção de um trabalho coletivo que pode permitir verificar se os alunos têm-se apropriado dos conhecimentos trabalhados anteriormente;*
- *descaracteriza o estágio enquanto preenchimento de PIAD.*

Esta proposta foi apresentada e, aberta para discussão as questões levantadas referiram-se ao cunho legal, operacional até questões de cunho conceitual e teórico. Acredito ser fundamental apontar as questões levantadas pelo grupo como também os desdobramentos referentes à proposta.

Quanto ao aspecto legal e operacional foram apontadas as seguintes dúvidas:

- É possível ter apenas o estágio como carga horária de trabalho no ensino já que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 refere-se ao ensino em sala de aula? A Pró-reitora de Graduação da UNIOESTE aceitaria isto no PIAD dos docentes?
- Se dois colegas ficassem com estágio, conseqüentemente, estes deixariam suas disciplinas. Quem as assumiria? Os colegas teriam a especificidade de cada disciplina? Não estaríamos “vestindo um santo para despir outro” já que o argumento que se faz é que alguns colegas não teriam formação e/ou pesquisa na área de estágio e quem assumisse as disciplinas “deixadas” teria a formação necessária?
- Quantas vezes cada orientador teria que ir à escola?
- Com quantas disciplinas diferentes ficaríamos?
- Quem orienta a habilitação em Educação Infantil também orientaria em Gestão Escolar?

Quanto ao item conceitual:

- Qual a concepção que temos de estágio?
- Qual nossa concepção de teoria e prática?
- Como se articula o estágio em um curso de formação de professores com apenas quatro professores coordenando e orientando os estágios?
- Que significa trabalho coletivo?

Todas estas questões foram levantadas e argumentadas sem muita compreensão sobre o assunto em questão.

Compreendo que, além dos aspectos levantados, há um alerta maior que precisa ser lembrado: Para que o curso de Pedagogia da UNIOESTE - campus de Francisco Beltrão, forma seus alunos? Sobre isto me reporto à finalidade deste curso que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2003), diz “...o Curso de Pedagogia opta 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.” (p. 5) Pautada neste entendimento elaborado, discutido e aprovado pelo colegiado, entendo que o comprometimento com a formação do professor por nós assumida está na participação coletiva (concebida aqui no conjunto dos 25 docentes que compõem o curso) do corpo docente do mesmo. Como fazer um trabalho coletivo de duas ou quatro pessoas apenas? Como discutir nas demais disciplinas problemáticas vivenciadas nas instituições escolares se não faço parte, nem participo (enquanto docente do curso) deste espaço tido também como formação? Quando assumimos uma nova disciplina para trabalhar no curso de formação, utilizamo-nos de estudo sobre a temática a fim de possibilitar um trabalho de qualidade aos alunos que temos. Então, questionamos: qual nossa dedicação para estudar a prática de ensino e os estágios supervisionados? Em que momentos nos propomos a conversar/estudar sobre docência, formação de professores, aspectos da sala de aula.

Pimenta (2004) nos diz “[...] professores das demais disciplinas nem sempre são preparados ou não se comprometem com esta atividade, pois eles próprios, por desconhecer o universo das escolas, acabam por considerar o estágio um fardo.” (p.101)

As questões estruturais continuam a permear as discussões paralelamente às de formação. Solicitamos um espaço (Laboratório de Pedagogia para o desenvolvimento das atividades do curso, orientações de estágios) entre outros, o que foi atendido pela administração do campus. Saliento que, no Projeto do curso (2003), pensamos na montagem de dois laboratórios de ensino-aprendizagem, mas até aquele momento não havíamos conseguido.

Ao propormos o processo de construção de uma proposta de estágio supervisionado permeado pelos embates teóricos e estruturais do curso de Pedagogia que, no seu desenvolvimento, revelam as concepções, as disputas políticas que se desenham no grupo de professores que trabalham no curso, percebo que as provocações que o trabalho com os estágios têm-me revelado fazem parte de minha formação de professora.

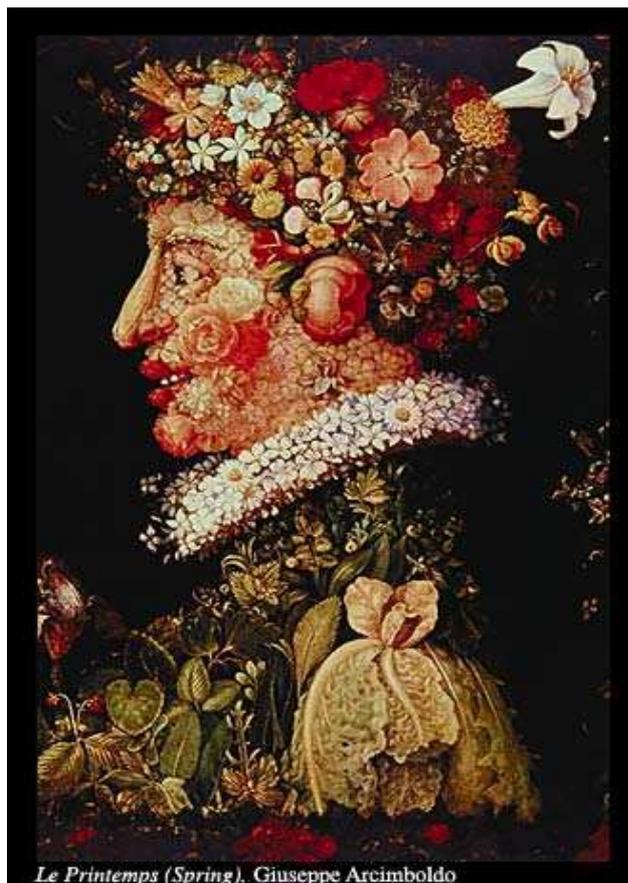
Algumas tentativas até aqui foram feitas com percalços, dúvidas, frustrações, conquistas e outras perguntas. Nesse movimento, possibilitar ao outro a fala, escutar com cuidado, perguntar, criar alternativas de formação foram aspectos muito presentes.

*E agora José?*³⁷

³⁷ Poesia de Carlos Drummond de Andrade: José (1942). Acesso em 01/02/2007. <http://br.geocities.com/edterranova/drummond.htm>

CAPÍTULO III

PRIMAVERA: O ENCONTRO COM ALGUMAS CERTEZAS E OUTRAS TANTAS DÚVIDAS



Acesso em 24/01/2007 Autor: Giuseppe Arcimboldo - Primavera, 1972 http://www.sanford-artedventures.com/create/images/arcimboldo_1.jpg

3.1 Os outros que busco na orientação sobre meu trabalho

Primavera... sua composição cotidiana revela um cenário em que os elementos da natureza tomam sentido harmonioso aos olhos de quem a contempla: flores, diferentes cores e cheiros, árvores, plantas renovadas, pássaros, calor do sol - em seu conjunto - permitem ao ser

humano apreciar os detalhes, aprofundar as relações entre as partes que a compõem e possibilitam outros significados.

Neste momento, tentarei mostrar ao leitor, em quem busco embasar a releitura do meu próprio trabalho e compreender, pela escrita narrativa, os sentidos e revelações produzidas ao olhar a trajetória de formação da aluna, da professora, da orientadora e da coordenadora de estágios.

Para expor os fragmentos de minha caminhada, através da narrativa, opto por esta forma entendendo a possibilidade de, por meio dela, dar a ver as impressões, revelações, reflexões feitas a partir do trabalho como professora que tem como compromisso social e político formar outros professores em cursos de formação, tanto inicial como continuada.

Compartilho com Prado e Soligo (2005) o entendimento de que:

Num curso universitário de formação de profissionais que estão em exercício e em programas extensos de formação continuada fica potencializada a proposta de narrar por escrito as experiências e as reflexões, pois esses são contextos privilegiados de articulação teoria-prática e de produção de conhecimento pedagógico. (p.58)

A escolha da narrativa faz-se por sua característica de comunicação do todo com as partes e vice-versa. Ao narrar os fatos que escolhi para contar, e assim refletir sobre mim, vou propiciando interpretações sobre o vivido e relações entre as partes e o todo/contexto. Isso traz uma (re)leitura das situações, ações, reflexões sobre determinados acontecimentos que tomo para discutir aquilo que me inquieta, me move, me impulsiona.

Conforme Prado e Soligo (2005), alguns pressupostos dão corpo à narrativa: *uma estrutura de tempo; particularidades genéricas; as ações têm razões; composição hermenêutica; canonicidade implícita; ambigüidade da referência; a centralidade da problemática; negociabilidade inerente e a elasticidade histórica*. Dentre estes está a *centralidade da problemática*, aspecto importantíssimo em se tratando de escrita autobiográfica, pois:

A narrativa se apóia em normas provisórias, isto é, os acontecimentos que se sucedem, pela escolha do narrador, é que colocam a problemática no centro da realidade narrativa. As histórias que valem a pena ser contadas são as que nascem de uma problemática. O modo como o narrador constrói essa problemática não é estático do ponto de vista histórico e cultural – expressa um determinado tempo histórico, uma determinada circunstância cultural, de forma que os mesmos tempos e circunstâncias dos acontecimentos narrados fazem referências a outros tempos, a outras circunstâncias. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 52)

Narrar a própria história requer olhar para o percurso que fiz e para minha experiência com o mundo, as relações que vivenciei e nelas problematizar o próprio trabalho constitutivo de outras vozes, de outros olhares, de outras manifestações de entendimento ou incertezas do que fazemos, pensamos, sentimos. Quando conto sobre meu trabalho como professora, o que move este narrar pela escrita é a problemática da profissão que perpassa a atuação, as concepções, as convicções que me constituem ser humano no mundo: como encaro/vejo o(s) outro(s), as relações com este(s), sejam elas sociais, políticas, econômicas ou culturais.

A problemática que me instiga não surge senão do lugar que ocupo: de professora. É a partir deste lugar de enfrentamento diário com o saber, o não-saber, o fazer, o não-fazer, que se encontram minhas inquietações profissionais e pessoais. Para autores como Nóvoa (1995), Tardif (2002), Monteiro (2001a), Monteiro (2001b), os saberes dos docentes constituem-se não apenas de *saberes curriculares* correspondentes aos discursos, conteúdos, objetivos, métodos selecionados pelas instituições de ensino para compor o programa escolar de saberes sociais que serão aplicados pelos professores em sala de aula; não apenas de *saberes da formação profissional*, compostos pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação dos profissionais da educação (escolas normais, universidades, faculdades e demais instituições de formação) ou dos *saberes disciplinares*, relacionados aos saberes dos vários campos do conhecimento, mas os saberes docentes envolvem os *saberes da experiência*. Estes constituem-se a partir da prática cotidiana da profissão e do conhecimento do seu meio. Para Tardif (2002):

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (p. 49)

Assim, os saberes da experiência são compostos de outros saberes que por meio da atividade docente cotidiana, possibilitam (re)construir, (re)pensar, (re)ver os conhecimentos/saberes da profissão do(a) professor(a).

O conceito de experiência também é entendido por mim como aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma”, no sentido dado por Larrosa (GERALDI, RIOLFI e GARCIA, 2004, p. 126) e com isso conto de minha experiência, dos sentidos que construo e reconstruo cotidianamente na formação de professores ao inserir-me neste processo complexo, dialógico da relação pedagógica, na tentativa de refletir

o próprio trabalho, a ação docente como constitutivos de conhecimentos válidos para o processo educacional.

Geraldi e Lima (s/d) contribuem com essa reflexão afirmando que “perguntar sobre uma experiência faz parte do processo de construção dela” (p. 06). Assim, ao narrar minha novela de formação, o caminho de sua construção não foi premeditado, mas lido e relido, e a cada releitura foi constituindo-se de sentidos provenientes das muitas vozes que compõem a escrita da narrativa. Com a premissa acima, as autoras apresentam alguns conselhos sobre os caminhos para a pesquisa através da investigação narrativa:

- I) *quanto ao problema e método de investigação*: trabalhar com a novela de formação ou pesquisar aprendizados da experiência não possibilita de saída uma definição de uma pergunta, mas tão somente a existência de uma história que ainda está sendo escrita. É a escrita da história que suscita as perguntas e dispõe os caminhos a percorrer;
- II) *recursos mediacionais do processo narrativo*: trata-se de inventariar os documentos (guardados) que virão a configurar-se como dados da pesquisa;
- III) *o texto e a trama: a emergência das perguntas e a busca de respostas*: o próprio processo de narrar cria necessidades de teorizações. Ao narrar indagamos os fatos, sujeitos, quem pode auxiliar para a compreensão das situações apresentadas e, assim, ocorrer o processo de ir e vir dos guardados ao narrado, do narrado ao aprendido, do intuído ao teorizado e assim por diante;
- IV) *paciência oriental*: um texto narrativo adquire muitas versões e só é dado como pronto quando as lições ou os aprendizados do vivido já se estruturam de tal forma que o narrador se dá por satisfeito. As categorias de análise são construídas no próprio processo narrado;
- V) *a completude apenas lhe é atribuída a posteriori por interpretações e memórias*: a investigação narrativa pode ser comparada com o gesto do arqueólogo que vasculha um sítio a procura de fragmentos que, encontrados, são limpos, examinados e dispostos vão-se compondo para formar uma peça/objeto que foi e agora possui lacunas que serão (re)significadas;

- VI) *da experiência narrativa podemos extrair lições:* a narrativa tem uma dimensão prática e utilitária na qual possibilita lições para a continuidade da narrativa e de outras questões;
- VII) *a experiência não se transfere, nem se explica:* é algo que “nos passa”. Permite que dela aprendamos e provoque nos outros a vontade de narrar;
- VIII) *o raciocínio abduutivo ou indiciário como modo de produzir ciência a partir da experiência:* é o repertório de informações que possibilita construir uma narrativa, interpretar uma experiência e encontrar, nos próprios juízos perceptivos uma possibilidade de representação da experiência;
- IX) *como emergem as categorias e as lições extraídas:* não emergem do puro acaso, resultam do trabalho árduo de ler os dados, de dar-lhes sentido, ao mesmo tempo em que confrontados com a literatura, desafia a buscar novos indícios.

Com isso aprendi que não se admite qualquer tipo de associação; quando narramos, ensinamos e também aprendemos com a própria história que se torna aberta a outras vozes, a outros ouvintes, a outras relações possíveis de construir a formação de professores e a própria formação.

Nesta narrativa, desejei saber de outras histórias e, entre elas, a do curso de Pedagogia, a da profissão que escolhi, quais caminhos permearam a constituição do curso que forma docentes, os embates sofridos, o que se pensou para nós, professores.

3.2- As relações com a história do curso de Pedagogia da UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão

Compreender como o Curso de Pedagogia se constituiu no Brasil, isto é, que questões perpassaram e perpassam a formação deste profissional que atua na educação, a problemática vivenciada pelo curso e as perspectivas em relação à legislação, tornou-se fundamental para visualizar dialeticamente a situação que o curso de Pedagogia, no qual trabalhava, refletia. Este momento de estudo tornou-se constante em meu cotidiano aliado às discussões com colegas, especificamente da prática de ensino e pedagogos. Por que resalto a formação em Pedagogia?

Como o colegiado do curso compõe-se de docentes das várias áreas de conhecimento, já explicitadas anteriormente, era e ainda é difícil conversar sobre questões relacionadas à sala de aula, à escola, com professores que pouco ou nada tiveram de formação e experiência com a docência na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Problemática vivenciada no curso e que se caracteriza, muitas vezes, por pessoas que se consideram apenas pesquisadores e não professores. Estão na instituição de ensino superior, em um curso de licenciatura e se distanciam do espaço da escola. Esta relação apresenta-se em quase todos os cursos da UNIOESTE, percebida no Fórum de Licenciaturas organizado pela instituição para discussão dos cursos.

Pimenta e Anastasiou (2002), ao tratarem da identidade docente no Ensino Superior, afirmam que muitos pesquisadores dos vários campos do conhecimento e profissionais das mais variadas áreas entram no campo do ensino, na maioria das vezes, sem questionarem o significado de ser professor, “Assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e seus resultados.” (p. 104)

Faço um recorte do histórico do curso de Pedagogia destacando como a formação de professores se estruturou em fatos considerados, por mim, como importantes devido à presença da prática de ensino descrita por alguns estudos.

Segundo autores como Brzezinski (2001), Candau (1988), Monteiro (2001a; 2001b), Libâneo (2002), Freitas (1996), Silva (2003), Pimenta e Lima (2004), ao longo da história, a formação de professores tem-se apresentado como uma reprodução de técnicas consideradas eficazes no ato de ensinar. Muitas vezes, em nosso país, o estágio na formação de professores ainda se resume a um processo de “indução profissional na prática cotidiana da escola”, com os professores em formação aprendendo por ensaio e erro, a partir das observações feitas sobre práticas de ensino variadas, sem tempo e espaço para reflexão crítica. Como relata Monteiro (2001a):

Como o próprio nome revela, o objetivo dessa atividade era aprender a ensinar através da observação da ‘prática de ensino’ bem sucedida de professores competentes e pela realização de atividades docentes onde o professor em formação realizava a ‘prática de ensino’, ou seja, deveria demonstrar saber aplicar, da melhor forma possível, as diretrizes aprendidas anteriormente, reproduzindo de alguma forma, os modelos de aulas de professores bem sucedidos observados até então. A

'prática' era para ser observada e reproduzida da melhor maneira possível. (p.131-132)

A formação do profissional da educação tem seu início, no Brasil, no século XIX. Durante o Império, as Escolas Normais, espaços para a formação de professores, são criadas por meio de decretos, freqüentadas por moços, livres e de bons costumes, que aspiravam à profissão. Pimenta (2005, p. 28) diz que "... a finalidade do ensino Normal era 'prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias'", referendadas posteriormente pela Lei Orgânica de Ensino Normal nº 8530/46. Pretendia-se formar professores para o magistério primário, todavia, na prática, pouco era feito, visto que, legalmente, o governo prescrevia a obrigatoriedade do "ensino das primeiras letras" para todos os cidadãos, criando as escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos. Por outro lado, desobrigava o Estado para com a formação docente, visto que os professores deveriam instruir-se às custas de seus ordenados e em curto prazo. Segundo Brzezinski (2001, p. 173) "...a Escola Normal Instalada naquele século (séc. XIX) foi o *locus* formal e obrigatório, de preparo, em nível médio, dos professores 'primários'", semelhante ao que ocorre hoje nas políticas educacionais de nosso país. Fui buscar essas informações a partir do trabalho no curso de Pedagogia, por não saber como o curso em que me graduara, construiu-se historicamente. Sentia-me na obrigação de saber e discutir com meus alunos a problemática da formação de professores.

Desde o início do século XX, a história da educação brasileira mostra (BRZEZINSKI, 2001; SILVA, 2003) que já se pensava na formação de professores em níveis mais elevados de ensino e algumas experiências realizadas no Estado de São Paulo pretendiam concretizar essa vontade. Com a reforma Francisco Campos (1931), elevou-se ao nível superior a formação do professor atuante no nível secundário. A Escola Normal foi transformada em Instituto Pedagógico que formava os professores primários e no Curso de Aperfeiçoamento formavam-se os especialistas. Dela originou-se, então, a Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), que incorporou o Instituto de Educação, e essa atitude causa uma discriminação interna entre as áreas consideradas "mais nobres", respaldadas pela ciência, e as "menos nobres", consideradas as sociais, o que apresenta uma resistência quanto à formação de professores e uma disputa entre cientistas e educadores (BRZEZINSKI, 2001, p. 177).

As décadas de 1920 e 1930 foram importantes para a educação, pois a força do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932) fez perceber a necessidade da formação em

nível superior para todos os professores. Tal perspectiva frustra-se diante da tentativa de Anísio Teixeira³⁸ de incorporar a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro para formar uma Única Escola de Formação de Professores, pois teve breve duração e, no governo de Getúlio Vargas, a Escola Normal continuou formando professores para atuar no ensino primário.

O curso de Pedagogia, criado oficialmente em 1939, formava o Técnico em Educação (BRZEZINSKI, 2001; PIMENTA, 2002; FREITAS, 1996), não se constituindo para a formação de professores primários como base da formação do pedagogo, idealizada por Anísio Teixeira na década de 1930. Nesse mesmo ano, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é instituída no país, como *locus* de formação de professores, que tinha como objetivo formar o professor que, após o bacharelado, faria um ano de Didática, para que pudesse exercer a licenciatura. Chagas (1976) denominava de “Didática da Pedagogia” tal situação, pois considerava uma dicotomia o distanciamento entre a teoria e a prática. Essa configuração manteve-se até 1969. A Escola Normal continuava a formar o professor primário e o Decreto-lei 8530/46 estabeleceu um currículo mínimo para toda a federação. As aulas de metodologia, considerada a parte prática do curso, consistiam em: explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação de processos e formas de ensino, revisão dos conteúdos desse programa, exercício de observação e de participação no trabalho docente. A lei estabelecia, ainda, que “todos os estabelecimentos de Ensino Normal manterão escolas primárias anexas para a demonstração e prática de ensino” (PIMENTA, 2005, p.27). O conceito de prática presente no curso consistia na prática como imitação de modelos teóricos existentes, tendo como pressuposto que o campo da atividade docente não apresentava modificações internas, ou seja, os espaços urbano e rural igualavam-se e não havia necessidade de reestruturação do processo de ensinar. A prática docente poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e da sua reprodução.

A profissionalização de professores ainda se encontrava distante de uma fundamentação teórico-prática coerente com a realidade da sala de aula das escolas públicas

³⁸ É importante ressaltar que Anísio Teixeira, à frente da Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1935, entendia a universidade como o “*locus* de investigação e de produção do conhecimento.” Para tal se faz necessário “o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia” (FÁVERO, 2004, p.149). Para Anísio, a universidade deveria formar os intelectuais aos quais competiria dar a direção da sociedade, integrando um ensino unificado e progressivo. Por essa razão propunha formar professores na universidade para atuar em todos os níveis de ensino (MENDONÇA, 1997).

daquela época. A década de 1930 foi um marco da organização, no Brasil, de um ideal de universidade fomentado por Anísio Teixeira; questões que me traziam algumas explicações da constituição e entendimento do estágio no curso em que trabalhava. Compreendia, agora, os embates enfrentados no colegiado pela necessidade de orientação aos alunos a fim de possibilitar melhores condições na formação dos professores.

Silva (2003; 2002) discute a história do Curso de Pedagogia no Brasil, cuja questão principal está na identidade do curso, e apresenta três períodos significativos. Chamado pela autora de Período das Regulamentações, de 1939 a 1972, o curso teve sua identidade questionada no que tange às funções a ele atribuído. Com a reforma Universitária - Lei nº 5540/68, a resolução do CFE nº 02/1969 e o parecer CFE nº 252/1969, de Valnir Chagas - legalizou-se a formação do pedagogo, fixando-se conteúdos mínimos, duração do curso e dando-se ênfase à formação do especialista. O curso de Pedagogia formava o professor para a escola normal, sem que ele visse, durante o curso, os conteúdos e as práticas do magistério. Para Brzezinski (2001, p.181), “o pedagogo deveria saber fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido”.

Conforme Brzezinski (2001), ao longo da história, a formação de professores tem-se apresentado como uma reprodução de técnicas consideradas eficazes no ato de ensinar. A prática de ensino, até meados do século XX, esteve pautada num modelo de professor sob a concepção da racionalidade técnica (MONTEIRO, 2001a). Esse modelo fazia do professor um técnico, e sua atividade profissional consistia na aplicação, rigorosa, de técnicas cientificamente fundamentadas derivadas de pesquisas realizadas por outros profissionais. O currículo consistia em propostas do que deveria ser ensinado às crianças e jovens, com conteúdos de origem científica, o que conferia aos saberes um status de verdade, universalidade e de legitimidade. O “como ensinar” era a preocupação central da didática, envolvida em procedimentos e recursos didáticos, previamente estabelecidos, que enfatizavam a aprendizagem e a “atenção” dos alunos.

Candau (2000, p. 15) refere-se a esse modelo dizendo que:

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc, constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto objetivo e racional do processo de ensino aprendizagem.

Essa concepção retrata a dissociação dos aspectos político-sociais e ideológicos que envolvem a educação, configurando o “fazer” da prática pedagógica descontextualizada do “por que fazer”, do “para que fazer” e “para quem”. Apesar das discussões feitas em minha formação, tanto no Magistério quanto no curso de Pedagogia, visando ao trabalho docente crítico e transformador, vivi momentos de profunda relação com a necessidade de saber fazer: controlar a turma, “passar” o conteúdo etc; aspectos relacionados à dimensão técnica. Será desnecessário o saber técnico para a formação de professores? A que técnica ou metodologia refere-se uma proposta de ensino com bases críticas, de reflexão do contexto social, econômico e político? Essas questões pareciam “ocultas” nas reflexões que me fazia sobre a aula e a formação de professores, pois falar sobre técnicas de ensino afigurava-me um aspecto negativo no trabalho do professor. Certamente, o ensino baseado apenas em técnicas reduz-se ao praticismo, no entanto era necessário incorporá-lo em minhas discussões com os colegas de trabalho. Compreender o motivo da recusa de tratar de técnicas no ensino era importante, então, fez-se necessário estudá-lo.

A racionalidade técnica considera o professor como detentor da verdade inquestionável, pautada no conhecimento científico. Entendida como um conjunto de conhecimentos considerados verdadeiros sobre as ciências da educação e de como ensinar, adquiridos em cursos de formação, para que os professores apliquem na prática, sem se preocupar com o contexto, apenas atendo-se aos objetivos previamente estabelecidos. O fracasso escolar mantém ligação direta com a incapacidade do aluno e é de responsabilidade dele e da família. Os problemas de aprendizagem – por serem considerados individuais - são solucionados com a ajuda da psicologia, ciência que detém os instrumentos necessários para que os possíveis problemas relacionados ao comportamento e à aprendizagem sejam explicitados e resolvidos. Candau (1988, p. 44) diz que a visão tradicional de formação do educador está “desvinculada da situação político-social e cultural do país, concebendo o profissional de educação exclusivamente como um ‘especialista de conteúdo’, um ‘facilitador da aprendizagem’, um ‘organizador das condições de ensino–aprendizagem’, ou um ‘técnico em educação’ ”.

Pérez-Gómez , citado por Monteiro (2001a, p. 131), diz que:

de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o saber é hierarquizado, se desdobrando em três níveis a partir de um processo lógico de derivação entre eles: de

uma ciência básica ou disciplina, deriva de uma ciência aplicada ou engenharia, da qual derivam conhecimentos procedimentais, e um conjunto de competências e atitudes que utilizam o conhecimento básico e aplicado que lhe está subjacente.

Nessa perspectiva, o professor fica reduzido ao prático e “não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37). O estágio passa a ser o momento de aplicar as técnicas aprendidas, de ter o manejo de classe necessário para que a turma ouça e faça, passo a passo, o que foi solicitado, não possibilitando compreender todo o processo de ensino-aprendizagem, limitando-se à reprodução de técnicas que devem ser transformadas em habilidades do futuro professor.

A discussão e análise de estudos acerca da formação de professores estabelecem perspectivas que, para Candau (1988), nos diferentes momentos da história, sempre privilegiaram determinado aspecto: numa primeira perspectiva, a formação de professores esteve centrada na norma, pela qual o aspecto legal deveria ser cumprido, e o papel do professor é segui-lo. Outra categoria de estudos centrou-se na dimensão técnica, e a atenção esteve voltada para a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem. Uma terceira perspectiva compreende a dimensão humana, segundo a qual, a educação é vista como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal, tendo no educador um facilitador desse crescimento. Por último, a autora ressalta os estudos centrados no contexto, o que significa entender a educação como prática social estreitamente relacionada à situação político-econômica vigente, não permitindo ao professor uma prática neutra, mas, através de uma formação sólida nas ciências sociais e humanas, uma inter-relação teoria e prática.

O que se propõe não é uma oposição entre a dimensão técnica, necessária à prática docente, e a dimensão política, fundamental para a compreensão da realidade vivenciada - nas escolas, pelos professores; e, fora delas pela sociedade -, mas a possibilidade de relacionar tais dimensões no trabalho docente realizado nas escolas a partir da formação de professores. Perceber a importância da técnica no trabalho docente deu-se nas relações com o contexto experienciado no cotidiano da aula bem como nas discussões com colegas professores. Vivenciar o processo de ensino-aprendizagem pela ação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitiu levar as experiências vividas aos alunos do

curso de Pedagogia, evidenciando-lhes a importância de técnicas de ensino, aliadas à análise contextual dos alunos assim como as relações com outros professores a fim de trocar saberes e conhecimentos do trabalho docente. Esses aspectos constituíam-se em elementos para o trabalho com os alunos do curso de Pedagogia, sejam eles professores ou ainda não.

De 1973 a 1978, o curso de Pedagogia passou pelo Período das Indicações em que sua identidade esteve projetada. As Indicações 67/1975 e 70/1976 de Valnir Chagas tratam dos estudos superiores de educação e o preparo de especialistas em educação e têm como pretensão introduzir mudanças na formação do magistério para docentes, não-docentes - especialistas. As discussões em torno das Indicações que tinham como base “formar o especialista no professor” e para isso não seria necessário o curso de Pedagogia para a formação de professores, embora o pedagogo iria aprofundar-se em teoria, fundamentos ou metodologias da educação. Com isso, aguça-se nos educadores brasileiros a projeção da identidade do curso e do pedagogo.

Segundo Brzezinski (1996; 2001; 2002), a década de 1980 caracteriza-se pela preocupação com as reformulações curriculares para o curso de Pedagogia, com enfoque no embasamento teórico-prático-teórico para a formação de professores. A docência é fortemente discutida como identidade do Pedagogo bem como de todos os profissionais da educação. O período de 1979 a 1998 é chamado de Período das Propostas, em que o curso teve sua Identidade Discutida a partir de sua função e da estrutura curricular do curso. (SILVA, 2003; 2002) Essa discussão continuou pela década de 1990, em que as universidades passam a ser vistas como as instituições com melhores condições para formar o professor, pois compõem-se do tripé ensino, pesquisa e extensão, articulação que permite a reflexão-ação-reflexão no ensino. Aspectos que disseminam pesquisas nessa área com o foco no trabalho pedagógico.

Na segunda metade da década de 1990, Candau (2001; 2006) discute as pesquisas sobre Didática, realizadas nos últimos 20 anos e aponta para uma agenda de trabalho aos estudiosos da área da Didática. Tal agenda sugere ser necessário reconhecer o cenário em que o professor está inserido; articular a perspectiva crítica com as contribuições pós-modernas; entender e trabalhar com a rede de saberes presente no cotidiano escolar; afirmar a multidimensionalidade do processo educativo; apostar na diversidade e visitar os temas clássicos da didática. A autora passa a reconstruir a perspectiva crítica da Didática, apontando três questões para

discussão: o cotidiano escolar, o saber docente e as relações entre escola e cultura(s) (OLIVEIRA e ANDRÉ, 1997).

Candau (2006) propõe, a partir das discussões presentes no campo da pesquisa sobre a educação e a cultura, a construção de “uma didática na perspectiva multi/intercultural” (p. 488-89), na tentativa de superar uma visão dicotômica e afirmar a necessidade de trabalhar as tensões entre igualdade e diferença, entre o social e o cultural, e o universalismo *versus* relativismo cultural em suas relações com a escolarização.

Isso supõe um processo de desconstrução da visão dominante na cultura escolar, em que os chamados valores e conhecimentos considerados universais não são problematizados: muitas vezes são vistos numa abordagem a-histórica e consensual, a afirmação das variáveis de caráter social não é articulada com questões de etnia, gênero, grupo sociocultural de referência e orientação sexual, e a defesa da igualdade silencia e nega as diferenças. Discutir esses temas, ser consciente de que a escola realiza uma seleção cultural que não é neutra, é uma tarefa urgente.

Em relação ao saber docente, Candau (1997) considera-o como saber da experiência, como “núcleo vital do saber docente, com base no qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares” (p. 83). É nele que o professor une o trabalho do cotidiano com os conhecimentos do meio e, incorporado à sua vivência individual e coletiva, constrói o saber fazer e o saber ser. São os saberes docentes que possibilitam aos professores julgarem a formação que receberam bem como confrontar suas práticas pedagógicas com o real. Nesse contexto, pesquisar o cotidiano escolar, para a autora, faz-se necessário no momento em que o compreendemos como um espaço heterogêneo e hierárquico, ou seja, no cotidiano realizam-se diferentes ações que precisam ser observadas com cuidado para perceber suas contradições e também em quais colocamos maior atenção em detrimento de outras. “Para captar o cotidiano escolar é importante prestar atenção aos ritos, às regularidades, aos comportamentos espontâneos, aos hábitos, às linguagens, assim como aos comportamentos aceitáveis ou não pelo grupo”. (p.81)

Ainda na década de 1990, constrói-se o projeto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, cujo início ocorre com a discussão popular envolvendo várias entidades e segmentos da sociedade, ligados ou não à educação. Esses grupos pensaram e propuseram uma lei que defendesse a gratuidade, a qualidade, a democratização, a melhoria dos recursos financeiros e a valorização do magistério. A LDBEN nº 9394/96 é sancionada e

deflagra a parceria com as classes dominantes, que assumem seu papel neoliberal e atrelam o desenvolvimento do país a poderes externos, que direcionam as discussões governamentais sobre os níveis de conhecimento a que a população deve chegar. Silva (2003) denomina esse período como a fase da Identidade Outorgada, em que o predomínio das legislações para apresentar a identidade do curso de Pedagogia e da formação de professores é explícita pelas leis e decretos, alicerçados pelo contexto sócio-econômico e político que o país apresenta.

A educação torna-se, então, o foco das atenções do projeto neoliberal, que a toma como importante fator para a perpetuação do sistema capitalista. O trabalhador passa a ser preparado para os novos moldes de exploração (físico e mental) e a educação assume essa função. Os próprios professores são pressionados a “absorverem” conhecimentos, especializarem-se, “qualificarem-se”, não importando como se constituem histórica e culturalmente.

Diante desse pressuposto, a LDB 9394/96, em seu art. 62, prescreve que a formação dos profissionais da educação para atuação em nível da Educação Infantil e do Ensino Fundamental poderá ser feita em nível superior em Curso Normal Superior – CNS, localizados em Institutos Superiores de Educação, porém o Decreto Presidencial nº 3276/99 diz que a formação dos referidos professores deverá ser feita exclusivamente em cursos normais superiores. Esse fato gera as discussões históricas sobre a identidade do curso de Pedagogia desde sua criação em 1939. Silva (2003, p.85) alerta que, diante desse Decreto, “pode-se supor que restaria ao curso de pedagogia a função voltada à preparação de qualquer outro profissional da educação que não fosse professor”, ou seja, possivelmente, passaria a formar apenas os especialistas.

Mais uma vez prova-se que a verdadeira preocupação das políticas públicas não é com a formação intelectual dos profissionais que atuarão na base de formação do indivíduo e, sim, com as estatísticas a serem apresentadas ao “mundo”, proporcionando o aligeiramento da educação, o financiamento de projetos como Bolsa Escola Federal, Amigos da Escola, Toda Criança na Escola e a possível privatização de nossas universidades.

Na sequência dessas políticas de formação do professor, em 18/02/02, o Conselho Nacional de Educação - CNE institui, por meio da Resolução 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo os princípios norteadores para a formação de professores, as competências a serem seguidas pelos projetos pedagógicos, as formas de avaliação, o processo de seleção e organização dos conteúdos, o direcionamento da prática de

ensino. Novamente as instituições são “pegas” por uma lei que retira seu direito de discutir e decidir por uma política de formação de professores, pois a legislação está posta e imposta.

Em nosso trabalho cotidiano, no curso de Pedagogia, as questões permeiam a aula, os alunos querem saber: *“qual seu mercado de trabalho? Como fica o curso de Pedagogia? Para que ele está formando? Quais os direitos de quem frequentou o curso de Pedagogia, quem fez Curso Normal Superior e a Pedagogia à distância no momento de disputa por concurso? Como as Secretarias Municipais de Educação estão encaminhando estas questões? Qual a formação das pessoas que elaboram os concursos? Por que o curso de Pedagogia só oferece as habilitações em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) durante 4 anos; é possível fazer Normal Superior em menos tempo e com a mesma habilitação?”*

Essa breve perspectiva histórica do curso de Pedagogia, ora discutindo a formação para a docência ora para o especialista, apresenta a fragmentação entre teoria e prática na formação desse profissional, retirando a atenção da discussão de uma formação em nível superior do docente que atuará na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe à organização das instituições de ensino de formação de professores e aos movimentos de educadores, posicionar-se de maneira organizada e coletiva, discutindo, contextualizando e refletindo sobre as medidas impostas, pontuando as conclusões e ações a serem efetivadas pela sociedade organizada.

De 1985 para cá, muitas foram as manifestações nacionais dos movimentos dos educadores por meio de suas entidades representativas, dentre as quais a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Centro de Estudos Educação da Sociedade (CEDES), Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, em prol da formação do professores para atuar nos níveis da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de forma coerente e qualificada. Também nas instituições de Ensino Superior e eventos em nível nacional, por exemplo, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPEs, as discussões são realizadas e mobilizações são feitas para que as políticas públicas de formação de professores representem os anseios e consensos construídos pela sociedade, até então, no intuito de assegurar a universalização da educação básica de

qualidade, a democratização do acesso à educação superior pública, a valorização do profissional da educação, a formação de professores em todos os níveis na universidade, a possibilidade de formação continuada para docentes e a concretização das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Após várias manifestações da sociedade, em 13 de dezembro de 2005, o CNE aprovou o Parecer 5/2005 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e nele estão muitas das reivindicações feitas pelos movimentos de formação de professores, entre elas o aumento da carga horária do curso, a docência como eixo da formação, a gestão escolar não separada da docência, a articulação dos professores e dos considerados especialistas. Ainda não sabemos quais serão as conseqüências dessas diretrizes no cotidiano das instituições, dos cursos de Pedagogia, dos órgãos governamentais e em outras políticas de formação, entretanto entendemos a importância de sua aprovação e das discussões nas instituições de ensino e nos movimentos sobre este documento.

3.3. História do curso de Pedagogia: buscando relações com o/no cotidiano

A partir do ano de 2002, passamos, enquanto colegiado, a discutir a reformulação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. Como somos uma instituição multi campi³⁹, a orientação feita pela Pró-Reitoria de Graduação era para que discutíssemos os Projetos Político-Pedagógicos juntamente com os demais cursos de Pedagogia institucionais existentes nos municípios de Cascavel e Foz do Iguaçu. Ao iniciarmos os contatos com os demais professores dos outros cursos, percebemos que precisávamos caminhar muito, pois vínhamos de uma instituição com a característica específica de atuação apenas no ensino, professores horistas, sem possibilidades de pensar numa formação mais completa, ou seja, envolvendo a pesquisa e a extensão acadêmica.

Optamos por construir sozinhos nosso Projeto Político-Pedagógico e nos organizamos em comissões (histórico do curso, estrutura curricular, estágio supervisionado). Os alunos, em

³⁹ A UNIOESTE encontra-se nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão.

suas reivindicações nas aulas, solicitavam a habilitação⁴⁰ em Gestão Escolar, devendo englobar a Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar, sem deixar as habilitações em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais). Nossos desafios estavam apenas começando. Fazíamos, também, muitas perguntas: *como fazer um curso com várias habilitações sem perder a qualidade na formação? Qual o tempo ideal de duração do curso? Qual o tempo real que o mercado de trabalho nos impunha? O que tínhamos de legislação e experiências em nível nacional, para direcionar nossos passos?*

Participei do grupo que se dedicou a estudar o estágio supervisionado: a legislação existente; o pensamento dos movimentos de formação de professores; as concepções presentes em nosso curso sobre docência-estágio-formação-orientação e como as outras instituições de ensino superior encaminham seus estágios (orientação, docência ou não, carga horária).

No ano de 2002, trabalhava com as disciplinas de Prática Educativa I e II e orientava os estágios na habilitação em Ensino Médio com a proposta de pesquisa no estágio (PE 2). Para as duas primeiras disciplinas, percebia a necessidade de aproximá-las da escola, porém não sabia como organizar um processo de estágio para tais disciplinas, entendendo que os alunos deviam participar do convívio com as escolas antes de chegar ao período de regência, o que acontecia apenas no terceiro ano e tornava o estágio um momento descontextualizado da formação. Assim, tentava discutir questões presentes nas ementas das disciplinas (PL 1; PL 2), aliando os conceitos aprofundados teoricamente com os alunos e a experiência como docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Várias alunas eram professoras e contribuíam nas discussões com suas impressões da sala de aula, da formação e do trabalho na escola. Geralmente exemplificavam questões sobre o processo de ensino-aprendizagem com crianças carentes; a construção do projeto político-pedagógico de suas escolas; a dificuldade de discutir com o grupo as concepções de educação, homem, sociedade de cada um dos professores e, com isso apresentar as intenções da escola; a dificuldade de ter a presença e envolvimento dos pais com a escola. Essas questões permeavam constantemente as discussões na sala de aula, na relação da experiência com os autores e teorias que estavam sendo aprofundadas pelo curso – teorias de ensino e aprendizagem; relação teoria e prática; práxis pedagógica etc.

Para a nova proposta do curso, pensamos em algumas intenções para o estágio:

⁴⁰ Ressalto, ainda, que trabalhávamos com habilitações em virtude de não termos, no ano de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2005.

- o estágio deveria acontecer durante os quatro anos do curso;
- seria um momento de articulação entre as disciplinas do curso;
- um momento de estudo sobre a prática pedagógica;
- todos os docentes do curso seriam orientadores das propostas de estágios e a cada ano organizaríamos a forma de trabalho de acordo com as experiências vividas;
- opção pela docência, entendendo que o curso formava professores para atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- divulgação, através de seminário, das experiências de estágio realizadas pelos alunos;
- maior articulação entre universidade e escola;
- dar condições estruturais – salas para orientações, materiais didáticos para os estágios, jogos pedagógicos, literatura infantil - aos docentes e discentes para a realização dos estágios (orientações e supervisões).

Com tais intenções iniciamos as discussões em colegiado e a aprovamos a proposta. Tensos e intensos foram os questionamentos sobre o estágio, havendo inclusive resistência em itens como: todos os docentes do curso serão orientadores. Como o colegiado é composto por várias áreas de conhecimento, os professores diziam-se sem possibilidades de orientar devido a sua formação e linha de pesquisa. Acabamos definindo pela orientação de todos os docentes, em virtude de não haver uma outra proposta que se sustentasse teórica e estruturalmente.

Nos anos de 2003 e 2004, passei a ministrar as disciplinas de Estágio Supervisionado I (matutino e noturno), disciplina do novo Projeto Político-Pedagógico, Prática Educativa II (matutino e noturno), a orientar os estágios da habilitação em Educação Infantil e a coordenar um projeto de pesquisa denominado “A Didática como elemento articulador da formação profissional do professor”, com o objetivo de questionar o papel da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia. Essa pesquisa demonstrou o significado das questões pedagógicas referentes à formação docente e registradas pelas entrevistas com os acadêmicos dos referidos cursos e dos seminários de reflexão realizados pela disciplina para discussão das questões pertinentes ao ato pedagógico como um ato técnico, político e humano. Os aspectos revelados nos fizeram redimensionar a disciplina de Didática em ambos os cursos, fato justificado pelas sugestões feitas pelos entrevistados da pesquisa e pelos seminários interturmas.

Para as disciplinas acima citadas, ousei propor uma aproximação com a escola, desde o primeiro ano, com a caracterização da instituição e o acompanhamento de reuniões pedagógicas, de pais, da Associação de Pais e Mestres, complexificando a cada ano o olhar do aluno para com a escola. (PE 5, PE 6, PE 7) A resposta dos alunos a este trabalho foi positiva: primeiro, por se tratar de acadêmicos vindos do Ensino Médio (curso de Educação Geral) em que a única posição diante da escola era a de aluno; segundo, porque, estarem na escola buscando relações com as questões discutidas no curso de graduação possibilitava a “prática” mais próxima da “teoria”.

Além da inserção no ensino e na pesquisa, participei, ainda, do projeto de extensão Pró-egresso⁴¹, especificamente com alfabetização dos detentos⁴² (meu reencontro com a docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas com um dado novo: a educação de adultos). Este trabalho proporcionou-me “sentir” a realidade de um espaço que “aglomera” pessoas, não possibilitando qualquer tipo de reabilitação. Ao entrar em contato com os detentos, o medo era visível, entretanto ao ouvi-los, percebemos a importância da construção da identidade do sujeito enquanto ser social que, no caso dos encarcerados, encontram-se à margem da sociedade e da própria família, desencadeando nos educandos, com muita intensidade, os sentimentos de baixa auto-estima, desamor, perda, abandono. Alguns não sabiam nem a data de nascimento, não reconheciam as letras do alfabeto, outros não tinham o Registro Geral (RG) – documento básico para todo cidadão. As aulas eram realizadas dentro de um espaço – em torno de 2,5m por 4m - que antecedia a entrada nas celas, onde a lousa ficava pendurada na grade com um pedaço de arame para segurá-la. Contávamos com bancos para a acomodação dos educandos, ou seja, eles faziam as atividades com os cadernos apoiados no colo e, no final de cada aula, tudo era removido e nas próximas aulas tudo remontado. As perguntas feitas durante as aulas eram as mesmas das crianças em processo de alfabetização, inclusive o manuseio do

⁴¹ Programa Pró-Egresso – Sede no município de Francisco Beltrão, PR, conforme Lei 8666/93, atende também os municípios de Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Manfrinópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Pérola do Oeste, Pinhal do São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, São Jorge D’Oeste, Santa Isabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, Salto do Lontra e Verê, conforme autorização governamental sob o protocolo de no. 5687.959/5.

⁴² Projeto de Extensão Alfabetização de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR, intitulado: *Limites e Possibilidades da Educação de Jovens e Adultos Encarcerados*. Tem como objetivo proporcionar o acesso ao mundo letrado aos jovens e adultos encarcerados na cidade de Francisco Beltrão/PR, como pré-requisito fundamental para as possibilidades de exercício da cidadania.

caderno em relação à escrita. As atividades extra-classe (a “tarefa” que eles nos pediam) não era permitida, pois os aprisionados não têm privacidade com seus objetos pessoais; assim, nenhum material utilizado nos períodos de aula poderia ser conduzido para as celas.

Vale ressaltar a construção do vínculo de confiança, respeito e afetividade na relação entre nós, professoras e educandos, mas certamente o registro mais significativo foi o fato de que, para muitos dos aprisionados assistidos pelo projeto, esta foi a primeira e única experiência de contato com o mundo da leitura e da escrita. Lembro-me de que nos perguntavam: “*professora, não tem medo de vir aqui?*”, respondíamos que entendíamos que eles haviam cometido “erros” e estavam pagando por isso, e que nosso propósito era ensinar. Esse projeto foi interrompido por entrarmos, eu e minha colega, em processo de qualificação para mestrado, mas pretendemos retomar esse trabalho.

Além disso, sou pesquisadora do Grupo de Pesquisa RETLEE (Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas). Nesses espaços (ensino, pesquisa e extensão), a produção científica faz-se presente de maneira mais intensa, ou seja, a construção de conhecimentos coletivos perpassa experiências que são estruturadas de maneira sistematizada e servem de instrumentos para minha formação e atuação profissional. Trata-se das discussões sobre a formação no curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão – PR, dos problemas estruturais e de aprofundamento teórico-prático dos alunos e também dos docentes, das perguntas que temos feitos sobre o ensino na universidade, da preparação do profissional para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do trabalho com os estágios - estrutura, entendimento dos alunos e professores, da docência, das funções do Pedagogo na escola -.

Em todas essas atividades, é preciso salientar a convivência de colegas professores que me auxiliaram nas discussões sobre a formação do professor e que têm na orientação do estágio supervisionado um dos pilares para a formação dos nossos acadêmicos. As relações estabelecidas no ambiente de trabalho também contribuíram para a continuidade de meus estudos na área da educação, pois é um espaço social e político. Diante disso, outras pessoas presentes dividem comigo as angústias, dúvidas, expectativas, limitações e possibilidades de refletir sobre nosso trabalho como formadores (as) de professores. Nessa relação de compromisso profissional com a formação do Pedagogo, tentamos construir alternativas – elaboração conjunta de diretrizes para o estágio; aproximação com as escolas; apresentação

para alunos, professores do curso e das escolas, das análises do estágio realizado; avaliação permanente do andamento, contribuição e importância desse momento do curso - para o estágio supervisionado na formação docente como um momento de compreensão e reflexão coerente com o espaço e papel do professor.

Novamente a pergunta feita por mim em 1996 (O que fazer se não possuía uma formação para trabalhar com os professores municipais?) encontra-se presente nestes anos de docência com uma outra dimensão: a qualificação profissional faz-se necessária como elemento que contribui nos seus fundamentos teórico-metodológicos para a formação de outras pessoas (meus alunos). Decepcioná-los? Jamais. Auxiliá-los? Sempre. Este ponto de partida me faz continuar a pesquisar sobre formação docente, participar de eventos de natureza científica por meio de publicações das produções de nossa formação como professores e fazer a seleção para o mestrado em 2003.

Naquele ano, organizei um projeto de pesquisa sobre a formação no curso de Pedagogia e parti para a “batalha”: submeter-me às seleções em três instituições. Como resultado, acabei não sendo aprovada em nenhuma. A decepção foi imensa, pois havia chegado à última etapa em um dos processos seletivos e o sentimento de “incompetência” e impotência foi grande. Depois “*levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima*”. Novo projeto construído com o auxílio de um colega professor (e meu ex-professor de graduação) que assumiu o compromisso comigo, motivou um imenso desejo de tentar o mestrado em Educação e novos processos de seleção vieram em 2004. Sentia que mudanças aconteceriam, teria que fazer escolhas e muitas das minhas certezas seriam abaladas.

Como uma Onda⁴³

Nelson Motta/Lulu Santos

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito*

⁴³ LULU SANTOS. Como uma onda (Zen-surfismo). Nelson Motta, Lulu Santos. [Compositores]. In: Lulu Santos, **Perfil**. Warner Music/BMG Brasil/Universal Music, 2004. 1 CD (60'42). Faixa 4 (3min 24s).

*Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo*

*Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre
Como uma onda no mar*

Além de outros lugares, escolhi submeter-me à seleção para o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, área Ensino, Avaliação e Formação de Professores, grupo GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Continuada), com um projeto para estudar a formação de professores a partir da experiência com os estágios supervisionados. Continuar a formação para trabalhar com o Ensino Superior também não era uma tarefa fácil, pois não deixamos de ser trabalhadores, ou seja, as condições para tal representam a complexidade em estudar num país em que raras vezes é incentivada a qualificação além da que é necessária para a entrada e permanência no mercado de trabalho.

Alguns meses de idas, vindas, decepções e, no final o dia de duas das entrevistas coincidiram, entre elas a UNICAMP. Conversei com meus colegas e me aconselharam a não dizer que estava prestando seleção em dois lugares, pois isso me prejudicaria. O que fazer? Dizer a verdade. Solicitei às instituições, alteração de horários, obtendo diferentes respostas. Uma delas argumentou que não poderia alterar datas, nem horários dos professores, pois estes já se organizam previamente para não ter problemas, devendo o candidato adaptar-se. Na UNICAMP, solicitaram minha presença um dia antes do agendado para que se pudesse realizar a entrevista. Novamente “*levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima*”. Realizei a última etapa do processo seletivo nas duas instituições e aguardei os resultados finais.

Na segunda quinzena de dezembro de 2004 o primeiro resultado foi divulgado: não selecionada. Então, desisti de criar expectativas, pois faltava apenas o resultado da UNICAMP. Não tinha perspectivas, pois não tinha contato com possíveis orientadores (os colegas mais experientes indicavam que era necessário/interessante ter “contato” com alguém nas instituições antes de fazer a seleção). Não conhecia ninguém. Recebi apoio de vários

colegas, mas não me convenci, estava certa de que mais um ano se passaria: como enfrentar os alunos?

No dia 22 de dezembro de 2004, o edital do resultado da Faculdade de Educação da UNICAMP é publicado e uma de minhas colegas, que havia acompanhado este processo, me telefonou dizendo que precisamos acreditar até o fim naquilo que queremos, pois havia uma possibilidade e ela poderia ser positiva e, finalmente, foi.

Iniciei o Mestrado em Educação trabalhando - são 30 horas semanais de viagem entre ida e volta -, e com a intenção de (re)ver as indagações que tenho tido, aprofundá-las e buscar possibilidades de uma ação docente provocativa.

Bom Pra Você⁴⁴

Cristiaan Oyens/ Zélia Duncan

*Faça o que é bom
Sinta o que é bom
Pense o que é bom
Bom pra você!*

*Coma o que é bom
Veja o que é bom
Volte ao que é bom
Bom pra você!*

*Guarda pro final
Aquele sabor genial
Se é genial pra você!*

*Tente o que é bom
Permita o que é bom
Descubra o que é bom
Bom pra você!*

*Então beije o que é bom
Mostre o que é bom
Excite o que é bom
Bom pra você!*

*Um dia você me conta
Um dia você me apronta*

⁴⁴ ZÉLIA DUNCAN. Bom pra Você. Cristiaan Oyens, Zélia Duncan [Compositores]. In: Zélia Duncan, **Perfil**. Globo/Warner Music, 1 CD (1:00'08). Faixa 7 (3min 44s).

Um resumo
Do supra-sumo do seu prazer
Um resumo
Do supra-sumo do seu prazer

Pense o que é bom
Perceba o que é bom
Decida o que é bom
Pra você
Decida o que é bom pra você...

Conto esses momentos para mostrar as dificuldades enfrentadas na profissão de professor(a). O ano de 2005 exige-me dedicação aos estudos e ao trabalho, selecionando questões primordiais, por exemplo, a escolha dos textos para estudo, as reuniões para participar, a organização do projeto, as discussões institucionais sobre estágio, os contatos com a orientadora. Um conjunto de aspectos que envolvem o trabalho em aula, a formação e a experiência com o grupo de professores da instituição em que trabalho.

E, agora, o próximo passo.

SÍNTESE PROVISÓRIA

VERÃO: PENSANDO OS APRENDIZADOS DO PERCURSO



Acesso em 24/01/2007 Autor: Giuseppe Arcimboldo – Verão (1573)
<http://comidas.tipos.com.br/media/1/20021123-arcimboldo6.jpg>

Chego ao Verão. Nesta estação do ano, o colorido das flores e dos frutos, o calor intenso do sol expõem as belezas da natureza; ficamos mais tempo desfrutando da vida, da companhia dos outros, do que ela nos oferece e podemos, também, pensar em nossas ações cotidianas que vão apresentando suas contradições, conflitos, possibilidades e escolhas bem como fazer e realizar planos. Neste momento de minha narrativa, tento dar a ver as aprendizagens que fiz com as outras vozes que compartilharam e compartilham comigo o movimento dialético do trabalho docente.

*Pois aqui está a minha vida.
Pronta para ser usada.
Vida que não se guarda
nem se esquiva assustada.
Vida sempre a serviço da vida.
Para servir ao que vale
a pena e o preço do amor.*⁴⁵

Sem pensar em finalizar qualquer discussão, apenas construindo algumas reflexões, permito-me tornar público, no sentido de possibilitar ao(s) outro(s) estabelecer(em) relações de diálogo com este trabalho, os aspectos que me parecem recorrentes nesta trajetória de formação. Entre o documentado, os “meus guardados” e minha memória, fui compondo esta história, minha história de professora/pesquisadora/mulher/militante/pedagoga que, no trabalho com a formação, seja na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou no Ensino Superior, permitiram compreender as relações complexas existente na sala de aula, na formação de professores e na aposta pela coletividade nas discussões e decisões referentes ao próprio trabalho. As experiências nesses espaços contribuíram para que a possibilidade de manifestação de outros sujeitos - colegas, alunos, autores, teorias e práticas - se tornassem, também, atores na trajetória de formação e reflexão da professora que investiga o seu trabalho.

A proposição desta pesquisa pautou-se pela análise da própria prática docente, afim se conhecer que caminhos o(a) professor(a) percorre em sua formação docente e que elementos ele(a) vai produzindo/formando em seu trabalho. Para tal, além da formação acadêmica, outros aspectos contribuem no processo de formação; entre eles, percebo a influência das políticas públicas vigentes, os embates e resistências dos professores produzidos no cotidiano de seu trabalho, a dinâmica da docência diária e as necessidades históricas da sociedade brasileira para com a educação. Com esse olhar, a pergunta presente nesta pesquisa foi construída na trajetória da escrita e ao tomar corpo ficou assim delineada: **Que provocações acontecem na trajetória como aluna, como professora (na sua história de trabalho), como orientadora e coordenadora de estágios (formação inicial de professores) quando tencionadas pelo olhar investigador da professora pesquisadora?**

⁴⁵ Mello, Thiago de. A vida verdadeira.

Escolher como caminho metodológico a investigação narrativa, permitiu problematizar o vivido por meio do relato dos acontecimentos, relacionar o todo com as partes da pesquisa, colocando a problemática no centro da realidade narrativa. Esta perspectiva, com base em normas provisórias, expressa determinado tempo histórico e circunstância cultural direcionando a escrita a outros tempos e circunstâncias. Na trajetória desta escrita, a contribuição do conceito de Novela de Formação (LARROSA, 2004b) em que:

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem de nós (p. 22).

Organizar o inventário de documentos também se constituiu em um momento constante durante a escrita da pesquisa, pois, a cada acontecimento narrado, outros elementos apresentavam-se na releitura do caminho de formação da professora. Nesse percurso alguns achados foram significativos para ver e rever a pergunta que me fazia. Um deles foi olhar o próprio trabalho, o significado dado às próprias experiências, tomando-as como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca (LARROSA, 2004a, p. 116) e isso:

... requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Ibidem, 2004a, p. 122).

Nesse sentido, o local de trabalho, isto é, a escola, também teve seu conceito ressignificado, pois ela se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado. Por isso, tratar de mostrar e de mudar sua realidade multiforme exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-la de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micro-lógica e fragmentária. Nisso se fundamenta “...a possibilidade de captar a realidade histórica concreta a fim de tornar possível uma prática transformadora” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p.11) mesmo participando de um movimento histórico de amplo alcance, ela é sempre uma versão singular desse movimento.

A preocupação com a sala de aula (os fazeres e saberes necessários), a formação (conhecimento teórico-prático) e a potencialidade do coletivo de sujeitos, penso serem

constantes nesta narrativa de formação em que busco os aprendizados da/na trajetória, permeados pela reflexão permanente do trabalho docente.

Relembrando Thiago de Mello em A Vida Verdadeira:

*O que passou não conta? indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.*

*Por isso é que vou assim
no meu caminho. Publicamente andando.*

Retomar o vivido, o experienciado em sala de aula desde o trabalho com a Educação Infantil, tornou-se significativo ao trazer à discussão o sentido que a aula possui na formação dos alunos (crianças, jovens e adultos) e os saberes da profissão indo, estes, além da formação nos bancos escolares, mas pensando na relevância de investigar a própria prática a partir da aula “dada”, das perguntas feitas pelos alunos, das surpresas das respostas das crianças, dos entendimentos dos outros diante de nossa fala.

Durante os achados, o percurso como aluna e professora foi (re)escrito, revelando as influências no/do **cotidiano da aula**, da **formação**, do **coletivo**, nas relações com a construção histórica da formação de professores; do curso de Pedagogia; dos Estágios Supervisionados; da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR.

A preocupação com o **cotidiano da aula**, um dos eixos desta pesquisa, sempre esteve presente enquanto aluna (Ensino Fundamental e Médio – Magistério); enquanto professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Superior; Orientadora e Coordenadora de estágios do curso de Pedagogia, apresentando-se na pergunta: **Como “dar” uma (boa) aula?** J. W. Geraldi (2004) auxiliou a olhar o trabalho do(a) professor(a) para além dos aspectos técnicos da profissão. Para ele:

...o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas (p. 19).

Assim, na aula, professor(a) e alunos precisam tornar-se autores, refletindo sobre o seu vivido e isto “[...]exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo deve estar voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida” (J. W. GERALDI, 2004, p. 21).

A aula caracterizou-se, historicamente, como “um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, J. W, 2004) onde o professor necessitava ser hábil, mesmo não tendo muitos conhecimentos, já que os saberes por ele transmitidos eram produzidos por outros e organizados de forma que seu papel consistia em seguir a seqüência que a ele foi dada. A premissa para ser bom professor, que permaneceu até o início do século XX, estava em saber tudo o que se deve fazer em sala de aula. Com o advento da Revolução Industrial, o professor passa a se constituir naquele que, além de deter o conhecimento produzido por outros, precisa transmiti-lo com o domínio de técnicas de controle da turma em que leciona. Essas características demonstram uma das angústias de ser professor: como dominar a aula e os alunos? Não poder errar nenhuma resposta que os alunos fazem? reafirmando que:

... a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo [...] Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve a ‘fixação’ do conteúdo, comparando as respostas dos aprendizes com o ‘livro do professor’ (GERALDI J. W., 2004, p. 13)

Essas questões começam a ser discutidas no final do Séc. XX, quando a prática do professor torna-se uma possibilidade de produção de saberes e conhecimentos. A discussão das relações entre teoria e prática encontra-se no foco das atenções dos especialistas em educação, pesquisadores, gestores e chega à formação de professores, onde o trabalho docente torna-se objeto de pesquisa. De acordo com Geraldi, Messias e Guerra (1998), Zeichner, um dos autores norte-americanos que discute a prática reflexiva do professor, afirma o seguinte:

Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na

minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática. (p. 248)

Quando me permito olhar para meu próprio trabalho, percebo que a aula não é mais um espaço de poder, em que eu, professora, detenho os saberes produzidos pela humanidade a serem transmitidos sem questionamento. Propiciar que a aula se torne “um acontecimento” é permitir-se fazer perguntas, deixar o outro fazê-las, buscar respostas e delas produzir novos questionamentos, tornar a aula um movimento dialético entre professor, alunos, conhecimentos e outras vozes que possam surgir daquele momento. Ao rever o trabalho como professora no espaço da aula, percebo que essa busca torna-se permanente quando a compreendo como um acontecimento. A aula perfeita? Não, ela não ocorre! Entretanto, quando permito que ela traga aos meus alunos dúvidas, inquietações, algumas certezas, possibilito que um novo acontecimento ocorra. Dessa maneira, venho tentando abrir espaços de discussão e registro, dos questionamentos que os alunos e alunas se fazem durante sua formação em relação ao trabalho docente. Contar minha trajetória de formação propiciou ouvir outras vozes que se fizeram presentes “dizendo”, “escrevendo”, “participando”, “cantando”, “narrando”, e permitiu desconstruir, reconstruir entendimentos e olhares antes fixados. Que olhares são esses? Os olhares da professora que necessitava dar a aula perfeita; que os colegas de trabalho compartilhassem com os mesmos ideais de escola, de formação, comprometendo-se com o que eu acreditava; que os alunos e colegas compreendessem a importância da coletividade.

Tomar a experiência, individual e a do outro, como aprendizado foi constituindo-se num exercício de olhar interno, de olhar o outro do lugar em que ele está, em que o outro fala/narra/se expressa, de proporcionar ser olhada pelo outro e, pela relação de diálogo, ver-nos de outro modo, o que Bakhtin (2003) chama de *excedente de visão*.

Outro eixo a ser destacado refere-se à preocupação com a formação de professores presente enquanto aluna (Ensino Fundamental e Médio – Magistério); enquanto professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Superior; Orientadora e Coordenadora de estágios do curso de Pedagogia em que me perguntava: Que conhecimentos são necessários para ser professor(a) e ter condições de trabalhar a realidade? Sobre esse aspecto, os estudos de Tardif (2002) demonstram que os saberes dos docentes constituem-se de *saberes curriculares; saberes da formação profissional; saberes disciplinares e saberes da experiência*, que “formam um conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam,

compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (p. 49).

O terceiro eixo diz respeito ao coletivo de sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola e nela se constituem. Perguntar sobre a importância do coletivo para pensar a formação do(s) sujeito(s) e a própria formação também esteve presente na minha trajetória enquanto aluna (Ensino Fundamental e Médio – Magistério); professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Superior e Orientadora e Coordenadora de estágios do curso de Pedagogia. As leituras de Cambi (1999) referenciam à compreensão desse conceito ao defini-lo como “um ‘organismo social vivo’ colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um ‘conjunto finalizado de indivíduos’, ligados entre si ‘mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho comum coletivo’”. (p. 560) Gimeno e Pérez-Gómez (1998) transferem-na para o interior da sala de aula quando dizem:

A aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitado às relações frente a frente de um professor/a e um aluno/a. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo é uma aprendizagem que se produz dentro de uma instituição e limitada por funções sociais que esta cumpre (p. 64).

Das lições que retiro da pesquisa realizada sobre a aula, a formação e o coletivo, temas recorrentes na aluna, na professora, na orientadora e coordenadora de estágios e que parecem estar presentes nos momentos em que me coloco diante dos desafios da profissão, percebo que a formação não está “na parte prática” nem “na parte teórica” do curso de Pedagogia, mas na sua composição sempre singular.

As lacunas da formação docente serão ampliadas e/ou preenchidas num movimento de constituição de sujeitos (profissionais), pois, ao refletirem os aspectos do próprio trabalho docente – a aula, o coletivo, a formação -, apresentados nesta pesquisa de investigação narrativa, outras interpretações e lições são possibilitadas ao professor(a).

Outra síntese provisória: ampliando e/ou preenchendo lacunas

Tendo o entendimento de que a cada (re)leitura desta produção escrita outras histórias podem ser narradas e delas podem ser problematizadas as práticas do trabalho, considero

importante ressaltar uma experiência de pesquisa que tenho vivenciado, desde 2005, com colegas que trabalham e preocupam-se com a formação de professores. Trata-se de, olhando a partir da relação com os estágios supervisionados no curso de Pedagogia, realizar um projeto de pesquisa tentando ver, nos relatórios de estágios dos alunos, as limitações e possibilidades de nosso trabalho enquanto docentes. O projeto ainda está em andamento e tem como título “Análise da Dimensão Teórico-Prática a partir do Estágio Supervisionado” (PJ 2). Nossos objetivos consistiam em analisar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o estágio supervisionado no curso de Pedagogia – UNIOESTE – Francisco Beltrão/PR, a fim de promover discussões e maior entendimento sobre os elementos que constituem a ação docente; verificar, a partir das reflexões dos acadêmicos, quais as possibilidades, sugestões e limites presentes nas práticas realizadas e se estas reflexões são providas de referenciais teóricos; constituir um corpo de conhecimentos que possibilite elucidar questões referentes à prática de ensino e ao estágio supervisionado possibilitando uma intervenção na proposta de estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Com essas intenções fomos analisando os relatórios, conversando e percebendo as limitações que tínhamos, e temos, em relação às concepções de ensino-aprendizagem, ao processo de desenvolvimento do estágio, apresentando-se, ainda, não como reflexão da prática, mas como cumprimento de uma obrigação em relação ao curso.

As discussões que realizamos estão possibilitando produções de artigos científicos sobre os estágios, reelaborações da dinâmica das atividades de estágio, a produção coletiva de diretrizes para os estágios de 2006 e 2007, além de outras propostas para a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, em construção.

Refletir sobre o processo de formação de nossos alunos a partir dos relatórios, das nossas vivências, das dúvidas permitiu perceber as lacunas na formação dos alunos e alunas e estas são provenientes das lacunas da formação dos professores do curso de Pedagogia, dos entendimentos que tínhamos sobre o curso, a formação do Pedagogo. Trata-se de dizer, por exemplo, que, quando solicitamos a produção de fundamentação teórica do relatório de estágio, temos dificuldades em definir que fundamentação teórica é essa solicitada, para que, por que, sobre o quê, que aspectos precisam ser abordados.

Nesse processo de pesquisa, em que a intenção primeira era pesquisar o estágio supervisionado na tentativa de “resolvê-lo”, de buscar um “remédio” para esse problema que afeta os cursos de formação de professores e professoras, percebo que ele [o estágio] é que me

proporcionou ver um contexto que vai além das atividades determinadas aos estágios dos alunos, que envolvem as relações de produção em que estão inseridos os sujeitos que deles fazem parte com suas limitações/dúvidas/angústias/incertezas, que pelas suas experiências, no sentido dado por Larrosa, permitem dar a ver outras lacunas.

As lacunas na formação, na aula e na coletividade dos docentes e alunos, vão mobilizando aprendizados a esses sujeitos, aos professores das escolas, aos gestores municipais e à própria UNIOESTE, entendendo a importância do estágio no conjunto da formação do professor e da professora. Como nos diz Coelho (1987):

A questão central, portanto, não é o estágio, que somente se justifica e ganha no contexto de uma totalidade mais ampla – o curso enquanto projeto de formação – mas o ensino de graduação como um todo, em suas articulações com a universidade, com a política educacional e com a sociedade brasileira. Não há, pois, como se pensar e recriar concretamente o estágio sem se pensar e recriar essas realidades mais amplas e complexas. (p. 08)

As alternativas que buscamos vêm-se revelando em possibilidades, em consonância com as discussões e questionamentos que nos fazemos [a mim, meus colegas e meus alunos] sobre a formação e, nelas, os estágios e as demais relações que o curso demanda; entre elas, o envolvimento com a sociedade a partir das escolas.

Sem querer encerrar a conversa, mas propondo a possibilidade de momentos de ressignificação do próprio trabalho pela pergunta constante é que tomo as palavras de Thiago de Mello para dizer do que aprendi:

...
*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*
...

A cada momento desta pesquisa, que não se apresenta como, ou com resultados definidos e fechados, mas como uma releitura do próprio movimento de formação da professora formadora de professores, vou-me convencendo de que estou sempre construindo e desconstruindo as poucas coisas que aprendo e “tomando cor” [como no verão], deixando

marcas que vão constituindo o contexto histórico e dialético nas relações entre eu e os outros. As lacunas serão abertas e fechadas, num ir e vir permanente, pois, ao refletir os aspectos do próprio trabalho docente – para mim: a aula, o coletivo, a formação –, apresentados nessa pesquisa de investigação narrativa, outras interpretações e lições são possibilitadas a(o) professor(a).

Uma lição (outra) possível surge do próprio processo de releitura e de síntese desta dissertação da professora pesquisadora que continua se interrogando:

Meu coração está aos pulos! Quantas vezes minha esperança será posta a prova? Por quantas provas terá ela que passar? Tudo isso que está aí no ar: malas, cuecas que voam entupidas de dinheiro. Do meu dinheiro, do nosso dinheiro que reservamos duramente pra educar os meninos mais pobres que nós, pra cuidar gratuitamente da saúde deles e dos seus pais. Esse dinheiro viaja na bagagem da impunidade e eu não posso mais. Quantas vezes, meu amigo, meu rapaz, minha confiança vai ser posta a prova? Quantas vezes minha esperança vai esperar no cais? É certo que tempos difíceis existem pra aperfeiçoar o aprendiz, mas não é certo que a mentira dos maus brasileiros venha quebrar no nosso nariz. Meu coração está no escuro. A luz é simples, regada ao conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e todos os justos que os precederam. 'Não roubarás!', 'Devolva o lápis do coleguinha', 'Esse apontador não é seu, minha filha'. Ao invés disso, tanta coisa nojenta e torpe tenho tido que escutar! Até habeas corpus preventivo, coisa da qual nunca tinha visto falar, sobre o qual minha pobre lógica ainda insiste: esse é o tipo de benefício que só ao culpado interessará! Pois bem, se mexeram comigo, com a velha e fiel fé do meu povo sofrido, então agora eu vou sacanear! Mais honesta ainda eu vou ficar! Só de sacanagem! Dirão: 'Deixe de ser boba! Desde Cabral que aqui todo mundo rouba! E eu vou dizer: 'Não importa! Será esse o meu carnaval! Vou confiar mais e outra vez. Eu, meu irmão, meu filho e meus amigos.' Vamos pagar limpo a quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês. Com o tempo, a gente consegue ser livre, ético e o escambau. Dirão: 'É inútil! Todo mundo aqui é corrupto desde o primeiro homem que veio de Portugal!' E eu direi: 'Não admito! Minha esperança é imortal, ouviram? Imortal!' Sei que não dá pra mudar o começo, mas, se a gente quiser, vai dar pra mudar o final!⁴⁶

⁴⁶ Texto intitulado “Só de Sacanagem” escrito por Elisa Lucinda e lido por Ana Carolina em seu CD **Ana e Jorge** em 2005 pela SonyBMG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-73301999000300015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1997.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. O Narrador- Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. (Obras Escolhidas, Vol. I). 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. “Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996”. Brasília D.O. U., a CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

_____. Parecer CES/CNE 133/2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2001.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Parecer CNE/CP 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13/12/2005.

BRUYNE, Paul de (et al). **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1977.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

COELHO, Ildeu Moreira. A universidade e a realidade social - especificidade da prática nos cursos de graduação. In: **Seminários Regionais sobre Estágio Curricular - documento síntese**. Brasília, MEC-SESu: 3-13, Mar/1987.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

_____ (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____ (Org). **A didática em questão**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V.M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1997.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Nov 2007. doi: 10.1590/S0101-73302006000200008

CONNELY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.) **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación**. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DREWS, Sonia Beatriz Teles. As políticas públicas de educação escolar no Brasil. In: BONETI, Lindomar Wessler (coord.) **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. São Paulo: Cortez, 2000.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. **Revista pro-posições**, v. 15, n. 3 (45), p. 143-162, set./dez. 2004.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Helena Costa L. de . **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. São Paulo: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** Aveiro (PT): Ed.Universidade de Aveiro, 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Mirian Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente – professor/a pesquisador/a.** Campinas: Mercado de Letras & ALB, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia e LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Investigação narrativa e novela de formação: aprendizados da prática.** Campinas, (SD) Digitado.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004

GIMENO, J. e PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!** Desigualdades, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004a.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación.** Editorial Laertes, Barcelona: 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do Trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, Vera M. (Org). **Magistério: construção cotidiana.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (orgs) **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. In: **Revista Educação e Sociedade.** CEDES: Campinas, nº 74, Ano XXII, p. 121-142, Abr. 2001b.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** 2ªed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio da formação do professor: unidade teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o Ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1990.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura (orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1996 (Tese de doutorado em Educação)

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio e SANTOS FILHO, José Camilo dos (org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª ed. Ver. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-73301999000300012.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIOESTE. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Aprovado pela Unioeste, Sistema Integrado de Documentos nº 4.222.180-5, 24 de novembro de 1999.

_____. Resolução nº 155/2003 – CEPE. Aprovado Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas – campus de Francisco Beltrão, 26 de novembro de 2003.

_____. Resolução 008/2004 – CEPE. Aprova regulamento de estágio supervisionado sob a forma de prática de ensino do curso de Pedagogia do campus de Francisco Beltrão, 01 de março de 2004.

_____. Resolução nº 103/2003 – CEPE. Aprova diretrizes gerais para os estágios curriculares dos cursos de graduação da UNIOESTE, 19 de agosto de 2003.

APÊNDICE - INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS

SUB-CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
CÓDIGO AV – AVALIAÇÃO		
AV 1	Avaliação	<p>2004</p> <p>Tabela com 3 páginas, denominada “Avaliação do estágio supervisionado da Educação Infantil e Ensino Fundamental” contendo os itens: contribuições, limites e sugestões do estágio supervisionado de 2004, elaborada a partir das discussões avaliativas dos professores orientadores de estágio e alunos dos terceiros anos do curso de Pedagogia, sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado daquele ano letivo.</p> <p>Contém ainda, questionamentos sobre problemáticas do estágio, relação universidade X escola, disciplinas do curso X estágio, estrutura do estágio quanto à carga horária dos docentes orientadores.</p>
AV 2	Avaliação	<p>2005</p> <p>Avaliação feita em grupo pelos alunos do 1º ano do curso de Pedagogia sobre o entendimento de Teoria e Prática com base no estudo do texto de CANDAU, Vera M.. A relação teoria e prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova Didática. São Paulo: Vozes, 1988. As escritas trazem as idéias iniciais sobre teoria e prática; uma análise da estrutura curricular do curso (apresentada a eles anteriormente) e a vivência nas disciplinas do primeiro ano; dúvidas sobre quem, porquê e como se constrói a estrutura curricular de um curso de graduação.</p>
AV 3	Avaliação	<p>2004</p> <p>Avaliação da disciplina de Prática Educativa I feita pelos alunos do 1ª ano do curso de Pedagogia quanto a: conteúdos, metodologia, processo de avaliação e relação professora X alunos. As escritas apresentam opiniões sobre a importância do professor conhecer o conteúdo, como também a diversidade no processo avaliativo. Relevância na capacidade de ouvir o outro na relação professor X aluno.</p>

AV 4	Avaliação	2005 Avaliação feita em grupo pelos alunos do 2º ano do curso de Pedagogia sobre os estágios supervisionados realizados por eles em 2005 para a disciplina de Estágio Supervisionado II (PL 7). Os itens avaliados são: Limites (da escola e do curso de Pedagogia); Contribuições; Sugestões (para a escola, curso de Pedagogia; outros). As respostas fazem referência a organização do estágio (articulação entre as disciplinas); relação entre universidade X escola; importância do contato com o espaço escolar.
AV 5	Avaliação de reunião	Texto escrito pelo coordenador do curso de Pedagogia da UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão em 07/06/2005, onde avalia uma reunião de colegiado do curso tendo como pauta a discussão do Projeto Político-pedagógico atual e seus encaminhamentos referentes ao estágio supervisionado do próximo ano letivo. O texto analisa ainda, como ocorreu o encaminhamento da reunião diante de falas dos docentes reclamando da improdutividade das discussões.
AV 6	Avaliação	Avaliação dos alunos do 3º ano de magistério, desenvolvida para meu estágio do 3º ano do curso de Pedagogia em 1998 para a disciplina de Metodologia e Prática. A avaliação se refere ao trabalho com o conteúdo de Planejamento Escolar da disciplina de Didática. As questões solicitadas foram: Em relação a Disciplina Didática, conteúdo “Planejamento Escolar”, eu gostaria de dizer que...; Por isso, eu gostaria de ser avaliado(a) da seguinte maneira; Além disso, eu gostaria de apresentar as seguintes críticas e sugestões; Em vista disso, tenho certeza de que aprendi _____% do que foi apresentado.
AV 7	Avaliação	Avaliação dos alunos do 4º ano de magistério, desenvolvida para meu estágio do curso de Pedagogia em 1998 para a disciplina de Metodologia e Prática. A avaliação se refere ao trabalho com o conteúdo sobre os Percursos da Educação Infantil da disciplina de Fundamentos da Educação Pré-escolar. As questões solicitadas foram: Em relação a Disciplina Fundamentos da Educação Pré-escolar, conteúdo “Percursos da Educação Infantil”, eu gostaria de dizer que...; Por isso, eu gostaria de ser avaliado(a) da seguinte maneira; Além disso, eu gostaria de apresentar as seguintes críticas e sugestões; Em vista disso, tenho certeza de que aprendi _____% do que foi apresentado.
AV 8	Avaliação	Avaliação dos alunos do terceiro ano (matutino e noturno) do curso de Pedagogia do ano de 2005, habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação refere-se a

		aos seguintes aspectos do desenvolvimento do estágio supervisionado: 1) organização geral do estágio; 2) estrutura e elaboração do projeto; 3) contribuições das disciplinas para o estágio; 4) orientações; 5) relação entre escola e universidade; 6) estágio em duplas; 7) considerações gerais (momento de desabafo). Os alunos apontam os limites e possibilidades encontradas nos estágios, expondo especificamente as situações vividas por cada um.
CÓDIGO AT – ATAS		
AT 1	Atas	Foram selecionadas 9(nove) atas das reuniões do colegiado do Curso de Pedagogia do ano de 2002, referentes a discussões e encaminhamentos sobre os estágios. Esse documento oficial retrata as decisões tomadas pelo grupo de docentes do curso, porém não trazem as falas que permearam tais decisões.
AT 2	Atas	Destacamos 18(dezoito) atas das reuniões do colegiado do Curso de Pedagogia do ano de 2003, referentes a discussões e encaminhamentos sobre os estágios supervisionados. O grande número de atas se justifica por se tratar do ano em que houve a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico do curso, sofrendo alterações quanto ao perfil do curso, a estrutura curricular, as habilitações do curso e a dinâmica, estrutura e objetivos dos estágios supervisionados.
AT 3	Atas	Em 2004 são 4(quatro) as atas das reuniões do colegiado do Curso de Pedagogia referentes a discussões sobre os estágios. Destaca avaliação do estágio do ano anterior; distribuição dos estagiários à docentes colaboradores; proposta de alteração no estágio para anos posteriores.
AT 4	Atas	No ano de 2005 são 6(seis) atas das reuniões do colegiado do Curso de Pedagogia que se referem aos encaminhamentos dos estágios. Surge a proposta de estágio e pesquisa; estuda-se os seguintes pontos do novo Projeto Político-Pedagógico: perfil profissional, formação geral e específica, habilitações a partir da solicitação dos professores pó não “lembrarem” de determinadas questões. O estágio é o centro das questões e dúvidas elencadas pelo grupo que são discutidas e expostas em plenário na mesma reunião decidindo que há problemas, mas que no momento deve-se aguardar a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso e, posteriormente, alterar o atual projeto. Essa reunião foi avaliada, por meio de texto (AR) pelo coordenador do curso a partir de falas de docentes dizendo da improdutividade da reunião.

CÓDIGO AN – ANAIS		
AN1	Anais	Anais do I Seminário Interestadual de Prática de Ensino “Desafios e Perspectivas no Âmbito da Formação Docente” realizado em 2003 com o objetivo de publicação de resumos e artigos referentes ao Estágio Supervisionado daquele ano. Os trabalhos são, basicamente, dos alunos dos 3º e 4º ano do curso de Pedagogia que tiveram pela primeira vez a oportunidade de publicação das reflexões sobre o processo de estágio realizado no contexto escolar. Os textos trazem questões sobre a importância desse momento na formação; sobre a relação entre teoria e prática; sobre planejamento; os aprendizados a partir da regência de classe, mas muitos ainda, apenas transcrevem a temática trabalhada não discutindo o processo formativo da profissão.
CÓDIGO AP – APOSTILA		
AP 1	Apostila	Apostila com 12 páginas do 4º ano do curso de Pedagogia, cursado por mim, que trata de “Como apresentar o relatório de estágio”. Traz breve definição do que se entende por relatório de estágio e segue com o modelo de sua estruturação.
CÓDIGO B – BILHETES		
B 1	Bilhete	Bilhete escrito à mão no ano de 1995 pela aluna Marlene que cursava a terceira série do Ensino Fundamental em que eu era professora. Após ela ter ficado semanas fora da escola enviei bilhete pedindo que voltasse e ela responde confirmando sua vontade em retornar para a escola, embora tem medo da reação da direção e diz que se eu a aceitar de volta retornará às aulas.
CÓDIGO BL – BOLETINS		
BL 1	Boletim pré-escolar	Meu boletim de Pré-escola de 1982, da Escola Criança Feliz, São Jorge D’Oeste- Pr. Contém os conceitos avaliativos: O – Ótimo 90% à 100%; B – 70% à 69%; R- Regular 50% à 69% e F-Fraco até 49%. Avaliava-se: Língua nacional, Coordenação motora, Capacidades perceptuais, artes, Música, Recreação, Programa de saúde, Raciocínio lógico matemático, Ciências biológicas, Integração social, Educação cristã, Testes, e ainda Atitudes: Comportamento, responsabilidade, ordem dos trabalhos, colaboração e

		atenção.
BL 2	Boletim 1ª série	Meu boletim do ano de 1983, Escola São Jorge – Ensino de 1ª à 4ª série. Matérias avaliadas: Comunicação e expressão; Integração social; Iniciação às ciências; Religião.
BL 3	Boletim 2ª série	Meu boletim do ano de 1984, Escola Estadual São Jorge – Ensino de 1º Grau. Matérias avaliadas: Comunicação e expressão; Integração social; Iniciação às ciências; Educação religiosa.
BL 4	Boletim 3ª série	Meu boletim do ano de 1985, Escola Estadual São Jorge – Ensino de 1º Grau. Matérias avaliadas: Comunicação e expressão; Integração social e Iniciação às ciências; Educação Religiosa.
BL 5	Boletim 4ª série	Meu boletim do ano de 1986, Escola Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º Grau. Matérias avaliadas: Comunicação e expressão; Integração social e Iniciação às ciências.
BL 6	Boletim 5ª série	Meu boletim do ano de 1987, Escola Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º Grau com as matérias de Língua Portuguesa, Educação Artística; Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, História, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde, Geografia, Técnicas Agrícolas e Religião (não constam notas no boletim).
BL 7	Boletim 6ª série	Meu boletim do ano de 1988, Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e 2º Graus com as matérias de Língua Portuguesa, Educação Artística; Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, História, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde, Geografia e Religião.
BL 8	Boletim 7ª série	Meu boletim do ano de 1989, Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e 2º Graus, constando as matérias de Português, Matemática, História, Geografia, OSPB, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Educação Artística e Inglês.
BL 9	Boletim 8ª série	Meu boletim do ano de 1990, Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e 2º Graus, constando as matérias de Português, Matemática, História, Geografia, OSPB, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Educação Artística e Inglês.
BL 10	Boletim 1ª série - Magistério	Meu boletim do ano de 1991, Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e 2º Graus com as matérias de Português, Geografia, História, Matemática, Química, Biologia, Educação Física, Sociologia, História da Educação, Psicologia, Didática, Introdução a Metodologia Científica e Estágio Supervisionado.
BL 11	Boletim 2ª série -	Meu boletim do ano de 1992, Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e

	Magistério	2º Grau com as matérias de Português, Geografia, História, Matemática, Química, Biologia, Educação Física, Educação Artística, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia Educacional, Didática, Alfabetização e Estágio Supervisionado.
BL 12	Boletim 3ª série - Magistério	Meu boletim do ano de 1993, Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e 2º Grau
BL 13	Boletim 4ª série - Magistério	Meu boletim do ano de 1994, Colégio Estadual Padre José de Anchieta – Ensino de 1º e 2º Grau
CÓDIGO CR –CARTÕES		
CR 1	Cartões	Oito cartões dos alunos e alunas do curso de Pedagogia, desde 2001 (meu ingresso no Ensino Superior), que expõem o sentido de ser sua professora na formação deles.
CÓDIGO CA – CADERNOS		
CA 1	Caderno	Caderno de trabalho, ano de 2001 , no curso de Pedagogia contendo os Planos de Aulas das disciplinas de Prática de ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (4º ano de Pedagogia – habilitação em Pré-escola- noturno); Prática de ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (4º ano de Pedagogia – habilitação em 1ª a 4ª séries-noturno); Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (5º ano de Geografia – licenciatura – noturno); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – noturno); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – matutino) e a Proposta de Estágios para as respectivas turmas; anotações das reuniões do colegiado do curso.
CA 2	Caderno	Caderno de trabalho, ano de 2002 , no curso de Pedagogia contendo os Planos de Aulas das disciplinas de Prática de ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (4º ano de Pedagogia – habilitação em Pré-escola- noturno); Prática de ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (4º ano de Pedagogia – habilitação em 1ª a 4ª séries-noturno); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – noturno); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – matutino); Prática Educativa I (1º ano Pedagogia – noturno) e Prática Educativa I (1º ano Pedagogia – matutino).
CA 3	Caderno	Caderno de trabalho, ano de 2003 , no curso de Pedagogia contendo os Planos de Aulas das disciplinas de Prática Educativa I (1º ano Pedagogia – noturno) Prática Educativa I (1º ano Pedagogia – matutino); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – noturno); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – matutino); Projeto de Extensão “Vida na Roça”;

		Grupos de Estudos; Projeto de Pesquisa intitulado “A didática como elemento articulador da formação profissional do professor” e Reuniões de Colegiado.
CA 4	Caderno	Caderno de trabalho, ano de 2004 , no curso de Pedagogia contendo os Planos de Aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I (1º ano Pedagogia – noturno) Estágio Supervisionado I (1º ano Pedagogia – matutino); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – noturno); Prática Educativa II (2º ano Pedagogia – matutino); Estágio na Educação Infantil (trata das minhas orientações com as alunas); Projeto de Extensão “Vida na Roça”; Projeto de Pesquisa intitulado “A didática como elemento articulador da formação profissional do professor”; Grupo de Pesquisa RETLEE – Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas e Reuniões de Colegiado.
CA 5	Caderno	Caderno de trabalho, ano de 2005 , no curso de Pedagogia contendo os Planos de Aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I (1º ano Pedagogia – noturno) Estágio Supervisionado I (1º ano Pedagogia – matutino); Estágio Supervisionado II (2º ano Pedagogia – noturno) Estágio Supervisionado II (2º ano Pedagogia – matutino); Estágio na Educação Infantil (trata das minhas orientações com as alunas); Grupo de Pesquisa RETLEE – Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas; Fórum de Licenciatura (promovido pela Pró-reitoria de Graduação da UNIOESTE que discutia as problemáticas das Licenciaturas na instituição. Porém durou pouco tempo devido a troca de Proa-reitor) e Reuniões de Colegiado.
CA 6	Caderno da 4ª série	Caderno de Português da 4ª série (Ensino Fundamental) de minha irmã contendo exercício e produção de textos.
CA 7	Caderno de Pedagogia	Caderno do 4º ano do curso de Pedagogia (1999), contendo as disciplinas, orientações para o estágio naquele ano e parte da escrita do relatório final com a Introdução (traz o aspecto legal do estágio, a importância da observação e da regência, como também a participação em seminário, palestras e eventos) e a Fundamentação Teórica organizada da seguinte forma: legalidade da Educação Infantil, objetivos, princípios, as áreas de conhecimento (lúdico, psicomotor, social) avaliação, a importância das Creches e a das instituições especializadas (APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)
CÓDIGO F – FALAS		
F 1	Falas	Registro de falas do colegiado (professores e alunos) do curso de Pedagogia sobre estágio no ano de 2005 demonstrando seu entendimento do assunto. Apontam para o

		estágio como um “trabalho menor” do que estar em sala de aula
F 2	Falas	Registro de falas dos alunos sobre o entendimento de estágio, prática, teoria, docência, formação e Pedagogia, obtidas em sala de aula e em debates coletivos (Pedagogia em Debate). Os alunos apontam muitas dúvidas e falta de esclarecimento sobre o significado de Pedagogia, seu campo de trabalho, a dificuldade dos alunos entenderem a importância de se discutir questões referentes a própria profissão.
CÓDIGO DP		
DP	Diretrizes	Diretrizes do curso de Pedagogia aprovadas em 13/12/2005 pelo Conselho Nacional de Educação, apontando breve histórico do curso, suas finalidades, princípios, objetivos, perfil do licenciado, organização, duração dos estudos (destaca os estágios supervisionados, seu papel, objetivos e características).
CÓDIGO LA		
LA 1	Lista de Alunos	2001 Lista de alunos matriculados no curso de Pedagogia para o Estágio Supervisionado, período noturno, nas disciplinas: - 3º ano habilitação em 1ª a 4ª série: Prática de Ensino no ensino Fundamental (39 alunos); 3º ano habilitação em Pré-escola: Prática de Ensino da Educação Infantil. (39 alunos) - 4º ano habilitação em 1ª a 4ª série: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. (38 alunos); - 4º ano habilitação em Pré-escola: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (39 alunos);
LA 2	Lista de Alunos	2002 Lista de alunos matriculados no curso de Pedagogia para o Estágio Supervisionado nas disciplinas: - 3º ano habilitação em 1ª a 4ª série: Prática de Ensino no Ensino Fundamental(29 alunos – noturno e 23 alunos - matutino); - 3º ano habilitação em Pré-escola: Prática de Ensino da Educação Infantil. (25 alunos – noturno e 16 alunos - matutino) - 4º ano habilitação em 1ª a 4ª série: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do

		<p>Ensino Médio (35 alunos – noturno);</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4º ano habilitação em Pré-escola: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (37 alunos – noturno); <p>Obs: não computamos as desistências durante o ano.</p>
LA 3	Lista de Alunos	<p>2003</p> <p>O curso de pedagogia neste ano traz no 3º ano a subdivisão entre a turma, ou seja, cada aluno opta para cursar a habilitação em Educação Infantil ou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. No próximo ano a turma retorna para cursar a habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.</p> <p>Lista de alunos matriculados no curso de Pedagogia para o Estágio Supervisionado nas disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3º ano habilitação em Ensino Fundamental: Prática de Ensino no Ensino Fundamental (45 alunos – noturno e 39 alunos - matutino); - 3º ano habilitação em Educação Infantil: Prática de Ensino da Educação Infantil. (09 alunos – noturno e 03 alunos - matutino) 4º ano habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (31 alunos – matutino); - 4º ano habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (52 alunos – noturno); <p>Obs: não computamos as desistências durante o ano.</p>
LA 4	Lista de Alunos	<p>2004</p> <p>Lista de alunos matriculados no curso de Pedagogia para o Estágio Supervisionado nas disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3º ano habilitação em Ensino Fundamental: Prática de Ensino no Ensino Fundamental (34 alunos – noturno e 22 alunos - matutino); - 3º ano habilitação em Educação Infantil: Prática de Ensino da Educação Infantil. (09 alunos – noturno e 03 alunos - matutino) 4º ano habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (34 alunos – matutino); - 4º ano habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (53 alunos – noturno); <p>Obs: não computamos as desistências durante o ano.</p>

CÓDIGO OF – OFÍCIO		
OF	Ofício	Ofício circular nº 047/96 do Departamento de Educação e Cultura do Município de São Jorge d’ Oeste – Pr aos professores municipais que trata de assuntos gerais de interesse dos docentes. Do penúltimo parágrafo destacamos a seguinte: “As nossas salas estão sendo visitadas ou até utilizadas pelas estagiárias (magistério). Carinhosamente aceitamo-las. Há alguns anos atrás éramos nós que fazíamos o mesmo percurso. E amanhã, serão nossos colegas de trabalho. Este relacionamento deve ser sempre recheado de muito respeito, maturidade, abertura,…”
CÓDIGO PA		
PA 1	Pasta Amarela	Pasta amarela da disciplina de Metodologia e Prática do 3º ano do curso de Pedagogia – Habilitação em Pré-escola, cursado por mim. Contém orientações técnicas (como elaborar o plano de ensino e o relatório de estágio, fichas de preenchimento das atividades dos estágios) sobre a realização do estágio no curso de Magistério naquele ano e textos de estudo para os conteúdos de “Planejamento Escolar” que trabalharíamos com os alunos
CÓDIGO PL		
PL 1	Planos de ensino	Planos de ensino da disciplina de Prática Educativa I dos anos de 2001, 2002 e 2003 do 1º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, critérios de avaliação e bibliografia (geral e específica). A cada ano o(a) professor (a) poderia reestruturar apenas os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Com 68h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Práxis Educativa. Prática Educativa: Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Prática Educativa: Teoria x prática. Análise de pesquisas realizadas em instituições educacionais. Iniciação à prática da Pesquisa em Educação” Obs: a partir de 2004 esta disciplina foi substituída no novo Projeto Político-Pedagógico pela disciplina de Estágio Supervisionado I.
PL 2	Planos de ensino	Planos de ensino da disciplina de Prática Educativa II dos anos de 2001, 2002 e 2003 do 2º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, critérios de avaliação e bibliografia (geral e específica). A cada ano o(a) professor (a) poderia reestruturar apenas os conteúdos, a metodologia e a

		<p>avaliação. Com 68h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Prática escolar e prática educativa no contexto histórico. Organização da escola e sua dinâmica (Educação Básica: creches, pré-escola, ensino fundamental – quatro séries iniciais e ensino médio). Análise de pesquisas realizadas nas instituições de Educação Básica. Elaboração e desenvolvimento de Projetos de Pesquisa em Educação.”</p> <p>Obs: a partir de 2004 esta disciplina foi substituída no novo Projeto Político-Pedagógico pela disciplina de Estágio Supervisionado II</p>
PL 3	Planos de ensino	<p>Planos de ensino da disciplina de Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio dos anos de 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005 do 4º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, critérios de avaliação e bibliografia (geral e específica). A cada ano o(a) professor (a) poderia reestruturar apenas os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esta disciplina estava voltada para atender a especificidade da habilitação no Magistério em nível médio, com 102h/a assim definida em sua ementa “Aplicação de metodologia e procedimentos de ensino com base na análise de conteúdos específicos das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, traduzidos em projetos de ensino, cuja aplicação em situações de estágio, implique a experiência crítica oferecida pela relação entre teoria e prática. Vivências pedagógicas. Análise dos enfoques curriculares e metodológicos das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Experiências de docência Mini cursos. Produção-ação. Produção escrita. Oficinas. Projetos interdisciplinares.”</p> <p>Obs: esta disciplina foi extinta no ano de 2006 devido a alteração do Projeto Político-Pedagógico que retirou a habilitação nas matérias pedagógicas do Ensino Médio.</p>
PL 4	Planos de ensino	<p>Planos de ensino da disciplina de Prática de Ensino da Educação Infantil dos anos de 2001, 2002, 2003 e 2004 do 3º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, critérios de avaliação e bibliografia (geral e específica). A cada ano o(a) professor (a) poderia reestruturar apenas os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Com 102h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Concepções que permeiam a prática pedagógica. Enfoques curriculares e metodológicos. Vivências pedagógicas. Projetos interdisciplinares. Experiências de docências. Mini-cursos. Produção escrita e/ou formas de registro. Pesquisa. Práticas de avaliação.”</p> <p>Obs: a partir de 2004 esta disciplina foi substituída no novo Projeto Político-Pedagógico pela disciplina de Estágio Supervisionado III</p>

PL 5	Planos de ensino	Planos de ensino da disciplina de Prática de Ensino do Ensino Fundamental de 2001, 2002, 2003 e 2004 do 3º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, critérios de avaliação e bibliografia (geral e específica). A cada ano o(a) professor (a) poderia reestruturar apenas os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Com 102h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Concepções que permeiam a prática pedagógica. Vivências pedagógicas, Projetos interdisciplinares. Experiência de Docência. Mini cursos. Avaliação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Produção escrita e/ou diferentes formas de registro.” Obs: a partir de 2004 esta disciplina foi substituída no novo Projeto Político-Pedagógico pela disciplina de Estágio Supervisionado IV
PL 6	Planos de ensino	Planos de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado I de 2004 e 2005 do 1º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, atividades práticas, atividades práticas supervisionadas, metodologia, avaliação e bibliografia básica e bibliografia complementar. A partir de 2004 o(a) professor (a) poderia reestruturar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esta disciplina possui 68h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Perspectiva histórica da Prática de Ensino. Reflexão das concepções de teoria e prática e suas implicações na formação do educador. Análises de pesquisas realizadas em instituições educacionais. Iniciação à prática da Pesquisa em Educação.”
PL 7	Planos de ensino	Planos de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado II de 2004 e 2005 do 2º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, atividades práticas, atividades práticas supervisionadas, metodologia, avaliação e bibliografia básica e bibliografia complementar. A partir de 2004 o(a) professor (a) poderia reestruturar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esta disciplina possui 68h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Análise do contexto da organização do trabalho pedagógico e administrativo da Educação Básica. Caracterização e reflexão das instâncias organizativas no interior da instituição escolar.”
PL 8	Plano de ensino	Plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado III de 2006 do 3º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, atividades práticas, atividades práticas supervisionadas, metodologia, avaliação e bibliografia básica e bibliografia complementar. A partir de 2004 o(a) professor (a) poderia reestruturar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esta disciplina possui 136h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Estágio e a formação do professor.

		Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Infantil e da Supervisão Escolar. Observação, participação e análise das diversas realidades educacionais. Elaboração e efetivação do Projeto de Estágio direcionado à docência e à Supervisão Escolar. Reflexões sobre a prática pedagógica, seminário e relatório final.”
PL 9	Plano de ensino	Plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado IV de 2007 do 4º ano do curso de Pedagogia, contendo a ementa, objetivos, conteúdo programático, atividades práticas, atividades práticas supervisionadas, metodologia, avaliação e bibliografia básica e bibliografia complementar. A partir de 2004 o(a) professor (a) poderia reestruturar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esta disciplina possui 136h/a definidas em sua ementa da seguinte forma “Estágio e a formação do professor. Pressupostos teóricos e metodológicos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Orientação Educacional. Observação, participação e análise das diversas realidades educacionais. Elaboração e efetivação do Projeto de Estágio direcionado à docência e à Orientação Educacional. Reflexões sobre a prática pedagógica, seminário e relatório final.”
PL 10	Plano de trabalho	Plano de trabalho apresentado no ano de 2002 para concorrer a coordenação do curso de Pedagogia. Este plano continha dois eixos básicos: Compromisso social (versavam aspectos gerais da universidade) e Compromisso Ético, Político e Pedagógico (faziam referência às questões específicas do curso ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e administração). Este plano foi cumprido na sua íntegra, porém não houve possibilidade de uma avaliação do mesmo ao grupo.
CÓDIGO PP		
PP 1	Projeto Pedagógico	Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia elaborado em 1999, constituído por: Identificação do curso; Legislação básica; Avaliação do currículo em vigor; Histórico/diagnóstico do curso; Pressupostos teóricos; Justificativa; Objetivos do curso; Perfil do profissional (definição profissional, requisitos psicofísicos, atribuições profissionais); Princípios norteadores; Currículo pleno; Seriação das disciplinas; Ementário; Plano de estágio supervisionado; Resumo geral de currículo.
PP 2	Projeto Político-Pedagógico	Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia elaborado em 2002-2003, elaborado pelo colegiado do curso de Pedagogia e composto por: Identificação; Legislação e suporte ao projeto; Organização didático-pedagógica (justificativa, concepção,

		finalidades e objetivos, perfil do profissional); Estruturas curriculares – currículo pleno; Distribuição anual das disciplinas; Carga horária do curso com desdobramentos de turmas; Quadro de equivalência; Plano de implantação; Ementário; Atividades práticas; Estágio supervisionado; Atividades complementares; Corpo docente; Recursos necessários. Aprovado pela Resolução nº 155/2003 – CEPE.
CÓDIGO PE		
PE 1	Proposta de estágio	Proposta de estágio elaborada por um grupo de docentes do curso de Pedagogia em 2005, para o estágio supervisionado do 3º ano, habilitação em Educação Infantil, correspondente ao novo Projeto Político-Pedagógico. Nele a disciplina de estágio supervisionado tem 136 h/a sem horário específico durante a semana. A proposta é composta de um professor-coordenador que tem 136h/a da disciplina (6h/a semanais) e 20 (vinte) alunos para orientação (20h/a) e um professor Orientador para 25 alunos (25h/a), assim dois professores ficariam responsáveis para orientar uma turma de 45 alunos, trabalhando apenas com os estágios supervisionados. A proposta argumenta contribuições: unidade entre o coordenador e o orientador; dedicação exclusiva para os estágios; prioriza o estágio como conhecimento específico; construção de um trabalho coletivo; descaracteriza o estágio como preenchimento do Plano Individual de Atividade Docente – PIAD.
PE 2	Proposta de estágio	Fita cassete datada de 09/02/2006, contendo gravação sobre proposta de estágio elaborada por um grupo de docentes (composto pela professora da disciplina e coordenadora do estágio do 3º ano, por mim, pela professora do estágio do ano anterior, pela professora do estágio do 4º ano e por outra professora do curso interessada no assunto) do curso de Pedagogia para o estágio supervisionado do 3º ano, habilitação em Educação Infantil, daquele ano. Esta gravação discute as problemáticas em relação a estrutura do estágio, aos encaminhamentos a serem dados ao estágio no novo projeto político-pedagógico sendo que em 2006 era o primeiro ano da disciplina na nova estrutura curricular, os avanços dados aos estágios até então e propõem como será realizado o estágio na educação infantil para aquele ano.
PE 3	Proposta de estágio	Proposta de estágio para a disciplina de Prática de Ensino das matérias Pedagógicas do Ensino Médio no ano de 2001, por mim ministrada. Foram realizadas oficinas pedagógicas com os professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Francisco Beltrão. As duas turmas do 4º ano de

		<p>Pedagogia foram organizadas em 18 grupos com um orientador cada para estruturarem oficinas com temáticas sugeridas pelos professores municipais. A atividade foi realizada durante uma semana com palestra de abertura intitulada “Prática de ensino e formação de educadores” e posteriormente as oficinas com os seguintes títulos: Produção e reestruturação de texto; Alfabetização: como processo contínuo; O reforço escolar numa proposta lúdica; Literatura infantil; Musicalização; Recreação: a importância do lúdico na infância; Inclusão: porque todos somos diferentes; Dificuldades de aprendizagem; Teoria das inteligências múltiplas; Como trabalhar a matemática de uma forma divertida no ensino fundamental; Sexualidade; Jogando e aprendendo com a brinquedoteca; A importância da recreação e da música na educação infantil; Auto-estima e motivação; O trabalho com a literatura na educação infantil; Inteligências múltiplas; Educação e reeducação psicomotora; Ética e educação; Desenvolvimento infantil. Cada oficina continha uma ementa de desenvolvimento do que seria trabalhado.</p>
PE 4	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Prática de Ensino das matérias Pedagógicas do Ensino Médio no ano de 2002, por mim ministrada. Naquele ano as turmas foram incentivadas a realizar uma pesquisa com os alunos do Ensino Médio (Educação Geral), intitulada “Proposta de Docência Orientada como Requisito Parcial de Conclusão do Curso de Pedagogia - Unioeste - Campus De Francisco Beltrão”. Tal atividade tinha como objetivo “investigar o perfil do profissional que temos, que queremos e estamos formando, com vistas as demandas educacionais, tecnológicas e culturais presentes no século XXI” através das seguintes etapas:</p> <p>PRIMEIRO MOMENTO:</p> <p>1ª Etapa: Preparação dos instrumentos (questionários, entrevistas) por parte dos acadêmicos juntamente com seus orientadores;</p> <p>2ª Etapa: Apresentação da proposta de estudo de investigação da situação educacional aos terceiros anos do Ensino Médio junta às escolas participantes (com a participação dos acadêmicos e orientadores);</p> <p>3ª Etapa: Os alunos do Terceiro ano do Ensino Médio participarão como sujeitos da pesquisa (respondendo os instrumentos) nas suas escolas;</p> <p>SEGUNDO MOMENTO:</p> <p>4ª Etapa: Compilação dos primeiros dados realizados nas escolas junto aos alunos do terceiro ano em suas respectivas escolas com o acompanhamento dos acadêmicos;</p> <p>5ª Etapa: Socialização das informações coletadas para os alunos do terceiro ano</p>

		<p>do Ensino Médio;</p> <p>6ª Etapa: Preparação dessas informações para serem apresentadas no Colóquio (Dezembro/2002). Observação: preferencialmente contaremos com a participação de pelo menos quatro alunos do Ensino Médio por grupo de acadêmicos. Posterior a realização do Colóquio será apresentado as principais considerações acerca do mesmo nas escolas participantes da pesquisa (nos seus respectivos municípios);</p> <p>7ª Etapa: Pesquisas nas instituições de Ensino Superior retratando a realidade educacional das mesmas;</p> <p>8ª Etapa: Processamento das informações (de caráter geral) pelos acadêmicos;</p> <p>TERCEIRO MOMENTO:</p> <p>9ª Etapa: Relatório final estruturado pelos acadêmicos do quarto ano sob supervisão dos professores orientadores;</p> <p>10ª Etapa: Realização do I Seminário de Prática de Ensino: feira das profissões (divulgação das informações obtidas junto as IES), divulgação dos dados finais do projeto de pesquisa implementado.</p> <p>A proposta foi avaliada pelo colegiado, sofrendo críticas quanto a sua intensidade científica de pesquisa como também enfrentou resistências com os acadêmicos, embora a solicitação destes era da realização de um estágio diferente do que ocorria até então.</p> <p>O relatório de estágio era composto por: Introdução (comentários iniciais sobre o Projeto: ordem de exposição do relatório, respaldo legal para a realização do estágio – LDB, PPP do Curso de Pedagogia, onde o mesmo ocorreu, quem fez parte do trabalho, objetivos...); Fundamentação Teórica (respaldo teórico da pesquisa: LDB, PCN do Ensino Médio, textos diversos; referencial sobre os pressupostos que norteiam e embasam o projeto); Ação Pedagógica (Caracterização da realidade: Sistematização das informações - informações de como se procedeu o trabalho na referida escola, o que os estagiários realizaram com os alunos do ensino médio e com a escola, relato da experiência); Considerações Finais (reflexão dos resultados alcançados com o estágio, tanto para o acadêmico como também para a escola onde realizou-se o estágio); Referências Bibliográficas (citar somente as bibliografias comentadas na fundamentação teórica.); Anexos (apresentação de documentos referentes às atividades realizadas durante a implementação das atividades do estágio: carta de apresentação, projeto de pesquisa para o estágio supervisionado, questionários, entrevistas..)</p>
PE 5	Proposta de estágio	Proposta de estágio para a disciplina de Prática Educativa II no ano de 2003, por mim

		<p>ministrada, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">PROPOSTA DE ESTÁGIO</p> <p>2º ANOS Carga Horária: 68 horas</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Atividades</th> <th style="text-align: center;">Nº de horas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caracterização da instituição</td> <td style="text-align: center;">04 horas</td> </tr> <tr> <td>Observações:</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Educação Infantil</td> <td style="text-align: center;">04 horas</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Ensino Fundamental</td> <td style="text-align: center;">04 horas</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Reuniões Pedagógicas (planejamentos)</td> <td style="text-align: center;">04 horas</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Reuniões de Pais</td> <td style="text-align: center;">04 horas</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Reuniões de APM (Associação de Pais e Mestres)</td> <td style="text-align: center;">04 horas</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td style="text-align: center;">24 horas</td> </tr> </tbody> </table> <p>Na Caracterização da Instituição serão observados os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de ensino; - nº de alunos atendidos; - estrutura física; - quadro de funcionários, equipe de apoio; - meio sócio-econômico e cultural dos alunos; - material pedagógico; - concepção de homem, mundo e sociedade; proposta de metodologia, avaliação e de projetos construídos pela escola mediante seu Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica. <p>As observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poderão ser feitas em duplas; - cada observação será registrada por um Ensaio de Observação. Este instrumento relatará as observações efetuadas, constando de reflexão das percepções feitas pelas duplas de trabalho. 	Atividades	Nº de horas	Caracterização da instituição	04 horas	Observações:		- Educação Infantil	04 horas	- Ensino Fundamental	04 horas	- Reuniões Pedagógicas (planejamentos)	04 horas	- Reuniões de Pais	04 horas	- Reuniões de APM (Associação de Pais e Mestres)	04 horas	TOTAL	24 horas
Atividades	Nº de horas																			
Caracterização da instituição	04 horas																			
Observações:																				
- Educação Infantil	04 horas																			
- Ensino Fundamental	04 horas																			
- Reuniões Pedagógicas (planejamentos)	04 horas																			
- Reuniões de Pais	04 horas																			
- Reuniões de APM (Associação de Pais e Mestres)	04 horas																			
TOTAL	24 horas																			
PE 6	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Prática Educativa II no ano de 2004, por mim ministrada, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">PROPOSTA DE ESTÁGIO</p>																		

<p>Disciplina: Prática Educativa II Prof^a.: Roseli Rech Pilonetto Carga Horária da Disc.: 68 horas Turma: 2º anos</p>	
Atividades	Nº de Horas
Caracterização da Instituição	05 horas
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil - Ensino Fundamental - Reuniões Pedagógicas ou Planejamentos ou Momento da Hora Atividade 	<p>05 horas</p> <p>05 horas</p> <p>05 horas</p>
TOTAL	20 horas
<p>Na caracterização da Instituição serão observados os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de ensino; - nº de alunos; - estrutura física; - quadro de funcionários, equipe de apoio; - meio sócio-econômico e cultural dos alunos; - material pedagógico; - concepção de homem, mundo e sociedade; proposta de metodologia, avaliação e de projetos construídos pela escola mediante seu Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica. - outro aspecto relevante. <p>Nas observações em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, destacar os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - composição física da sala de aula; - encaminhamento do conteúdo pelo(a) professor(a); - realização das atividades propostas; - relação professor(a) x alunos e alunos x alunos; - outro aspecto relevante. <p>A observação do planejamento/reunião pedagógica/hora atividade compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - houve um planejamento anterior da escola para esta atividade; - como se organizam os professores para este planejamento; - como se realiza este momento; - há participação de todo o grupo; 	

		<ul style="list-style-type: none"> - outro aspecto relevante. <p>As observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poderão ser feitas em duplas; - cada observação será registrada por um Ensaio de Observação. Este instrumento relatará as observações efetuadas, constando de reflexão das percepções feitas pelas duplas de trabalho. - Caso a dupla opte por realizar a observação nos Centros de Educação Infantil – CEI, deverão fazer também a caracterização desta instituição. <p>Todo este trabalho deverá ser entregue no final do mês de Outubro e estruturado da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capa; - Introdução (refere-se aos comentários iniciais do trabalho: objetivo, onde foi realizado, como ele se compõe...); - Desenvolvimento (ensaios de observação, controle de comparecimento de estágio); - Considerações Finais (contribuição deste trabalho, reflexão do que foi discutido em sala de aula- estudo teórico- e o que foi observado na escola). 										
PE 7	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Estágio Supervisionado I no ano de 2004, por mim ministrada, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">PROPOSTA DE ESTÁGIO</p> <p>Disciplina: Estágio Supervisionado I Prof^a.: Roseli Rech Pilonetto Carga Horária da Disc.: 68 horas Turma: 1º anos</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Atividades</th> <th style="text-align: center;">Nº de Horas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caracterização da Instituição</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Educação Infantil (Centro de Educação Infantil);</td> <td style="text-align: center;">05 horas</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Ensino Fundamental.</td> <td style="text-align: center;">05 horas</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td style="text-align: center;">10 horas</td> </tr> </tbody> </table> <p>Na Caracterização da Instituição serão observados os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de ensino; - nº de alunos; - estrutura física; - quadro de funcionários, equipe de apoio; 	Atividades	Nº de Horas	Caracterização da Instituição		- Educação Infantil (Centro de Educação Infantil);	05 horas	- Ensino Fundamental.	05 horas	TOTAL	10 horas
Atividades	Nº de Horas											
Caracterização da Instituição												
- Educação Infantil (Centro de Educação Infantil);	05 horas											
- Ensino Fundamental.	05 horas											
TOTAL	10 horas											

		<ul style="list-style-type: none"> - meio sócio-econômico e cultural dos alunos; - material pedagógico; - concepção de homem, mundo e sociedade; proposta de metodologia, avaliação e de projetos construídos pela escola mediante seu Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica; - formação de professores; - outro aspecto relevante. <p>As observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poderão ser feitas individualmente, em duplas ou trios; - cada observação será registrada por um Ensaio de Observação. Este instrumento relatará as observações efetuadas, constando de reflexão das percepções feitas pelos acadêmicos; - poderão ser feitas em escolas públicas ou particulares, nos municípios onde os acadêmicos residem. <p>Todo este trabalho deverá ser entregue no dia 04 de Novembro e estruturado da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capa; - Introdução (refere-se aos comentários iniciais do trabalho: objetivo, onde foi realizado, como ele se compõe...); - Desenvolvimento (ensaios de observação); - Considerações Finais (contribuição deste trabalho, reflexão do que foi discutido em sala de aula- estudo teórico- e o que foi observado na escola).
PE 8	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Prática de Ensino da Educação Infantil no ano de 2003, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">PRÁTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL/2003 Prof. Lucyelle Cristina Pasqualotto Roteiro de Observação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensão Institucional: Nome Estrutura e Organização da Instituição Equipe administrativo-pedagógica Proposta Educacional - fundamentos teórico-metodológicos 2. Dimensão do Processo de Sala de Aula <p>2.1 Turma:</p>

		<p>2.2 Os Alunos: Contexto Aprendizagem</p> <p style="text-align: right;">Relações interpessoais</p> <p>Quantidade de alunos Participação da turma frente às atividades propostas</p> <p>2.3 O Professor(a): Formação Encaminhamento das atividades: Metodologia – objetivos e resultados obtidos; conteúdos trabalhados Formas de avaliação Relação com os alunos Correspondência entre o Plano de Aula e a Prática do Professor Organização das atividades propostas e da sala de aula Utilização de recursos Atenção à diversidade</p> <p>3. Identificar as bases teóricas que embasam a prática do professor</p> <p>4. Contribuições significativas</p> <p>5. Identificação de necessidades pedagógicas Aspectos a serem considerados no momento de Observação da instituição educacional:</p> <p>1. Dimensão Institucional: Nome/Localização/Contexto Estrutura e Organização da Instituição Equipe administrativo-pedagógica Proposta Educacional - fundamentos teórico-metodológicos</p> <p>2. Dimensão do Processo de Sala de Aula</p> <p>2.1 Turma:</p> <p>2.2 Os Alunos: Contexto Aprendizagem</p> <p style="text-align: right;">Relações interpessoais</p> <p>Quantidade de alunos Participação da turma frente às atividades propostas</p> <p>2.3 O Professor(a): Formação Encaminhamento das atividades: Metodologia – objetivos e resultados obtidos; conteúdos trabalhados</p>
--	--	--

		<p>Formas de avaliação Relação com os alunos Correspondência entre o Plano de Aula e a Prática do Professor Organização das atividades propostas e da sala de aula Utilização de recursos Atenção à diversidade Desempenho em relação aos conteúdos trabalhados</p> <p>3. Identificar as bases teóricas que embasam a prática do professor 4. Contribuições significativas 5. Identificação de necessidades pedagógicas</p> <p>Questões temáticas referentes ao momento da observação</p> <p>1) O trabalho realizado consegue proporcionar um ambiente de formação integral, oferecendo um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual? 2) Qual teoria de aprendizagem fundamenta a prática do professor? 3) As bases teóricas que embasam a prática do professor são coerentes com as da proposta educacional da instituição? Na dinâmica de sala de aula isto ocorre de forma coerente?</p>
PE 9	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Prática de Ensino da Educação Infantil no ano de 2004, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">Proposta para Roteiro de Observação</p> <p>1. Dimensão Institucional: Nome/Localização/Contexto Estrutura e Organização da Instituição Equipe administrativo-pedagógica Proposta Educacional - fundamentos teórico-metodológicos</p> <p>2. Dimensão do Processo de Sala de Aula</p> <p>2.1 Turma:</p> <p>2.2 Os Alunos: Contexto Aprendizagem Relações interpessoais Quantidade de alunos Participação da turma frente às atividades propostas</p> <p>2.3 O Professor(a): Formação</p>

		<p>Encaminhamento das atividades: Metodologia – objetivos e resultados obtidos; conteúdos trabalhados</p> <p>Formas de avaliação</p> <p>Relação com os alunos</p> <p>Correspondência entre o Plano de Aula e a Prática do Professor</p> <p>Organização das atividades propostas e da sala de aula</p> <p>Utilização de recursos</p> <p>Atenção à diversidade</p> <p>Desempenho em relação aos conteúdos trabalhados</p> <p>3. Identificar as bases teóricas que embasam a prática do professor</p> <p>4. Contribuições significativas</p> <p>5. Identificação de necessidades pedagógicas</p> <p>Questões temáticas referentes ao momento da observação</p> <p>1) O trabalho realizado consegue proporcionar um ambiente de formação integral, oferecendo um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual?</p> <p>2) Qual teoria de aprendizagem fundamenta a prática do professor?</p> <p>3) As bases teóricas que embasam a prática do professor são coerentes com as da proposta educacional da instituição? Na dinâmica de sala de aula isto ocorre de forma coerente?</p> <p style="text-align: center;"><u>RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO</u></p> <p>CAPA</p> <p>FOLHA DE ROSTO</p> <p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>-Caracterização e contextualização</p> <p>-Observações de sala de aula (para além do aspecto descritivo; proposta metodológica do CEI e da professora; articulação desta proposta com a ação pedagógica)</p> <p>- Apresentação da temática: justificativa e objetivos propostos.</p> <p>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</p> <p>3. PLANEJAMENTO DIÁRIO</p> <p>3.1 Turma: Dia:</p> <p> Tema:</p> <p> Conjunto de saberes e conhecimentos:</p> <p> Objetivos:</p>
--	--	---

		<p>Metodologia: (1º Momento: apresentação – criar ambiente favorável à curiosidade investigativa; 2º Momento: desenvolvimento das atividades e 3º Momento: avaliação)</p> <p>Recursos</p> <p>4. REFLEXOES SOBRE A PRÁTICA (apontamentos sobre: importância das etapas de observação e regência; contribuição do estágio para a formação docente (relação teoria-prática); coerência da proposta e da aplicação do projeto)</p> <p>5. ANEXO (atividades dos alunos, fotos, carta de apresentação)</p> <p>6. REFERÊNCIAS</p>								
PE 10	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Estágio Supervisionado I no ano de 2005, por mim ministrada, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">PROPOSTA DE ESTÁGIO</p> <p>Disciplina: Estágio Supervisionado I Prof^ª.: Roseli Rech Pilonetto</p> <p style="text-align: center;">Carga Horária da Disc.: 68 horas Turma: 1º anos</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Atividades</th> <th style="text-align: center;">Nº de Horas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> Caracterização da Instituição - Educação Infantil (Centro de Educação Infantil); - Ensino Fundamental. </td> <td style="text-align: center;">05 horas</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">05 horas</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td style="text-align: center;">10 horas</td> </tr> </tbody> </table> <p>Na Caracterização da Instituição serão observados os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de ensino; - nº de alunos; - estrutura física; - quadro de funcionários, equipe de apoio; - meio sócio-econômico e cultural dos alunos; - material pedagógico; - concepção de homem, educação e sociedade; proposta de metodologia, avaliação e de projetos construídos pela escola mediante seu Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica; - formação de professores; - outro aspecto relevante. <p>As observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poderão ser feitas individualmente, em duplas ou trios; 	Atividades	Nº de Horas	Caracterização da Instituição - Educação Infantil (Centro de Educação Infantil); - Ensino Fundamental.	05 horas		05 horas	TOTAL	10 horas
Atividades	Nº de Horas									
Caracterização da Instituição - Educação Infantil (Centro de Educação Infantil); - Ensino Fundamental.	05 horas									
	05 horas									
TOTAL	10 horas									

		<ul style="list-style-type: none"> - cada observação será registrada por um Ensaio de Observação. Este instrumento relatará as observações efetuadas, constando de reflexão das percepções feitas pelos acadêmicos; - poderão ser feitas em escolas públicas ou particulares, nos municípios onde os acadêmicos residem. <p>Todo este trabalho deverá ser entregue na primeira semana de outubro e estruturado da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capa; - Introdução (refere-se aos comentários iniciais do trabalho: objetivo, onde foi realizado, como ele se compõe...); - Desenvolvimento (ensaios de observação); - Considerações Finais (contribuição deste trabalho, reflexão do que foi discutido em sala de aula- estudo teórico- e o que foi observado na escola). 										
PE 11	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Estágio Supervisionado II no ano de 2005, por mim ministrada, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">PROPOSTA DE ESTÁGIO</p> <p>Disciplina: Estágio Supervisionado II Prof^ª.: Roseli Rech Pilonetto Carga Horária da Disc.: 68 horas Turma: 2º anos</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Atividades</th> <th style="text-align: center;">Nº de Horas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Caracterização da Instituição:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- Educação Infantil</td> <td style="text-align: center;">05 horas</td> </tr> <tr> <td>- Ensino Fundamental</td> <td style="text-align: center;">05 horas</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td style="text-align: center;">10 horas</td> </tr> </tbody> </table> <p>Na caracterização das Instituições foram observados os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de ensino; - nº de alunos; - estrutura física; - quadro de funcionários, equipe de apoio; - meio sócio-econômico e cultural dos alunos; - material pedagógico; - concepção de homem, educação, sociedade e conhecimento; teoria pedagógica escolhida pela escola; compreensão de avaliação. Aspectos relacionados ao Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica; 	Atividades	Nº de Horas	- Caracterização da Instituição:		- Educação Infantil	05 horas	- Ensino Fundamental	05 horas	TOTAL	10 horas
Atividades	Nº de Horas											
- Caracterização da Instituição:												
- Educação Infantil	05 horas											
- Ensino Fundamental	05 horas											
TOTAL	10 horas											

		<ul style="list-style-type: none"> - formação de professores; - outro aspecto relevante. <p>A partir destas observações feitas no ano passado, cada grupo ou individualmente, deverá refazer o Ensaio de Observação acrescentando aspectos referentes ao PPP da instituição visitada, ex.: como foi feito o PPP?; quem participou de sua construção?; que aspectos foram considerados relevantes?; como foi a participação dos professores, pais, alunos, coordenação pedagógica e direção da escola?; após a conclusão do PPP qual foi o seu “destino”?; há uma reavaliação das concepções e projetos elencados no PPP? Outras questões. Este momento poderá ser feito utilizando entrevistas com as pessoas envolvidas com a escola.</p> <p>As observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poderão ser feitas em duplas ou individualmente; - cada observação será registrada por um Ensaio de Observação. Este instrumento relatará as observações efetuadas, constando de reflexão das percepções feitas pelas duplas de trabalho. - As observações deverão ser feitas nos Centros de Educação Infantil – CEI e nas Escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais). <p>Todo este trabalho deverá ser entregue na primeira quinzena de Outubro e estruturado da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto; - Introdução (refere-se aos comentários iniciais do trabalho: apresentação do tema, objetivo do trabalho, local de realização, procedimentos utilizados, apresentação do conteúdo do texto...); - Desenvolvimento (ensaios de observação: relato das observações com discussão, entrevistas); - Considerações Finais (em apenas um texto contribuição deste trabalho, reflexão do que foi discutido em sala de aula- estudo teórico- e o que foi observado na escola).
PE 12	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil no ano de 2005, composta da seguinte forma:</p> <p>PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Capa (Título: referente à temática)</p> <p>Folha de Rosto</p>

		<p>1. ESTUDO DO COTIDIANO EDUCACIONAL -na sua dimensão institucional, no processo de interação de sala de aula e nas formas de representação social (valores, símbolos e significados transmitidos pela instituição) -caracterização, percepção e problematização do cotidiano e de suas implicações -apresentação das necessidades pedagógicas – origem da temática</p> <p>2. PROPOSTA PEDAGÓGICA -Proposta pedagógica, considerando o processo ensino-aprendizagem, o papel do educador, a metodologia e a avaliação na educação infantil (pedagogia de projeto, tema gerador, centros de interesse, didática da pedagogia histórico-crítica, etc.), a luz da concepção teórica escolhida (concepção interacionista-constructivista, concepção histórico-social, etc.) -Temática (relevância e contribuição)</p> <p>3. PLANEJAMENTO DIÁRIO 3.1 Turma: 3.1.1 Dia: 3.1.2 Tema: 3.1.3 Conjunto de saberes e conhecimentos: 3.1.4 Objetivos: 3.1.5 Metodologia: 3.1.6 Recursos utilizados:</p> <p>3.2 Turma: 3.2.1 Dia: 3.2.2 Tema: 3.2.3 Conjunto de saberes e conhecimentos: 3.2.4 Objetivos: 3.2.5 Metodologia: 3.2.6 Recursos utilizados:</p> <p>4. REFERÊNCIAS</p> <p>RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Capa (Título: Relatório Final de Estágio Supervisionado da Educação Infantil) Folha de Rosto</p>
--	--	---

		<p>Sumário</p> <p>1. INTRODUÇÃO -apresentação da proposta de estágio, da instituição e da temática a partir de determinada proposta pedagógica (objetivos e justificativa)</p> <p>2. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA VIVENCIADA Um olhar coletivo A experiência Individual - importância dos momentos de observação e regência - contribuição do estágio para a formação docente (relação teoria-prática) - coerência entre proposta e seu desenvolvimento na regência - relatar e refletir: momento observação, momento de elaboração do projeto e de desenvolvimento da regência, a partir dos Memoriais (problematização das experiências) - aprofundar problemática percebida desde o momento da observação (Ex.: rotinização, ausência do brincar, etc.)</p> <p>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>4. REFERÊNCIAS ANEXO (Carta de apresentação, Projeto, Memorial observação e de regência, fotos e atividades)</p> <p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL/2005 Profª Lucyelle Cristina Pasqualotto</p> <p>2º Bimestre Nota da Elaboração do Projeto de Estágio Supervisionado (0 a 100) Nota da Construção do Projeto (individual) Preparação/elaboração do projeto Participação Assiduidade nas orientações Envolvimento Nota da Construção do Projeto (dupla) Escrita</p>
--	--	---

		<p>Preparação/elaboração do projeto Plano de ensino Materiais didáticos utilizados Proposta pedagógica</p> <p>3º Bimestre Nota da Avaliação do Período de Regência (0 a 100) Nota de Regência (individual) Metodologia: (organização da sala de aula/ encaminhamento das atividades/ atenção às diversidades/ utilização de recursos) Processo ensino-aprendizagem: (desempenho em relação aos conteúdos trabalhados/ relação professor-aluno/contribuições significativas/ preocupação com o processo ensino-aprendizagem/ participação da turma frente às atividades propostas) Coerência entre a proposta e a sua prática pedagógica Nota de Regência (dupla) Metodologia: (organização da sala de aula/ encaminhamento das atividades/ atenção às diversidades/ utilização de recursos) Processo ensino-aprendizagem: (desempenho em relação aos conteúdos trabalhados/ relação professor-aluno/contribuições significativas/ preocupação com o processo ensino-aprendizagem/ participação da turma frente às atividades propostas) Coerência entre a proposta e a sua prática pedagógica</p> <p>4º Bimestre Nota do Relatório Final do Estágio Supervisionado (0 a 100) (Relatório e nota em dupla) Relação entre a proposta pedagógica e a sua prática Problematização das experiências vivenciadas</p> <p>Obs.: Será considerado no processo avaliativo do estágio, o desempenho do aluno durante a elaboração e o desenvolvimento do projeto de estágio, durante o período de docência, bem como a elaboração do Relatório Final de Prática de Ensino.</p> <p>AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL –</p>
--	--	--

		<p style="text-align: center;">2005</p> <p>Considerar os limites e as possibilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização geral do Estágio (observação, regência, relatório final) 2. Estrutura e elaboração do projeto 3. Contribuições das disciplinas para o Estágio 4. Orientações 5. Estágio em dupla 6. Relação entre CEIs e Universidade 7. Sugestões <p style="text-align: center;">APRESENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – 2005</p> <p>Apresentação das Experiências Vivenciadas (considerar os limites e as possibilidades):</p> <p>Projeto: tema proposta pedagógica planejamento Reflexões sobre a prática</p>
PE 13	Proposta de estágio	<p>Proposta de estágio para a disciplina de Estágio Supervisionado III no ano de 2006, composta da seguinte forma:</p> <p style="text-align: center;">PRIMEIRO SEMESTRE</p> <p>PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Capa (Título: referente à temática) Folha de Rosto</p> <p>1. ESTUDO DO COTIDIANO EDUCACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -na sua dimensão institucional, no processo de interação de sala de aula e nas formas de representação social (valores, símbolos e significados transmitidos pela instituição) -caracterização, percepção e problematização do cotidiano e de suas implicações -apresentação das necessidades pedagógicas – origem da temática <p>2. PROPOSTA PEDAGÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proposta pedagógica, considerando o processo ensino-aprendizagem, o papel do educador, a metodologia e a avaliação a educação infantil (pedagogia de projeto, tema gerador, centros de interesse, didática da pedagogia histórico-crítica, etc.), a luz da

		<p>concepção teórica escolhida (concepção construtivista, histórico-cultural, etc.) -Temática (relevância e contribuição) 3. PLANEJAMENTO DIÁRIO 3.1 Turma: 3.1.1 Dia: 3.1.2 Tema: 3.1.3 Conjunto de saberes e conhecimentos: 3.1.4 Objetivos: 3.1.5 Metodologia: 3.1.6 Recursos utilizados: 3.2 Turma: 3.2.1 Dia: 3.2.2 Tema: 3.2.3 Conjunto de saberes e conhecimentos: 3.2.4 Objetivos: 3.2.5 Metodologia: 3.2.6 Recursos utilizados: 4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (Considerações finais) 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p>SEGUNDO SEMESTRE Elaboração e sistematização de um texto-relato de experiência (contemplando a vivência, a temática, a proposta de trabalho e reflexões), a partir da problemática definida no período de observação e que será desenvolvido no CEI, referente aos aspectos da supervisão escolar.</p> <p>RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Capa (Título: Relatório Final de Estágio Supervisionado III) Folha de Rosto Sumário 1. INTRODUÇÃO -apresentação da proposta de estágio, da instituição e da proposta de trabalho a ser</p>
--	--	--

		<p>realizada na instituição referente à docência e a supervisão escolar, no que se refere aos seus objetivos e justificativas</p> <p>2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>2.1 A dimensão docente (expor o projeto de ensino elaborado no 1º semestre)</p> <p>2.2 A dimensão da supervisão escolar (expor o texto-relato de experiência)</p> <p>3. REFLEXOES SOBRE A PRÁTICA VIVENCIADA</p> <ul style="list-style-type: none"> -importância dos momentos de observação e regência, e o trabalho de supervisão escolar -contribuição do estágio para a formação docente (relação teoria-prática) -coerência entre proposta e seu desenvolvimento na regência -relatar e refletir: momento observação, momento de elaboração do projeto e de desenvolvimento da regência, a partir dos Memoriais (problematização das experiências) -relatar e refletir sobre o trabalho desenvolvido no CEI referente aos aspectos da supervisão escolar -aprofundar problemática percebida desde o momento da observação <p>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>5. REFERÊNCIAS</p> <p>ANEXO (Carta de apresentação, Projeto, Memorial observação e de regência, fotos e atividades)</p> <p>Bibliografias 1:</p> <p>ALMEIDA, J. S. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular? In: Revista ANDE. São Paulo: ano 13, no. 20, p. 39-42, 1994.</p> <p>KUENZER, A. Z. Estágio Curricular: um momento de integração entre teoria e prática, subsídios para reflexão. In: UFPR: a política na UFPR. Curitiba, UFPR, PROGRAD, 1993, p. 118-131.</p> <p>ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, I. (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo:Cortez, 1991.</p> <p>WEFFORT, F. M. (org.) Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: PND, 1996.</p> <p>Bibliografias 2 e 3:</p> <p>HENRIQUES, Eda Maria. O Debate Piaget/Vygotsky: uma contribuição para questão do conhecimento na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Revisitando a Pré-</p>
--	--	--

	<p>escola. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>KRAMER, Sonia. Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 14ª ed., 2002.</p> <p>MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. Petrópolis, RJ: Cortez, 1996.</p> <p>OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil. Papirus, 3ª ed., 2000.</p> <p>OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Cortez, 1995.</p> <p>SCALCON, Suze. À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.</p> <p>VIGOTSKI. L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>WAJSKOP, G. Brincar na Pré-escola. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>Revistas Pedagógicas de apoio Textos coletivizados (estágio)</p> <p>Referencial (trabalho com o berçário) Creches: crianças, faz-de-conta e cia. (Zilma Oliveira) 372.216 O48 -concepção e proposta sócio-interacionista -rotina do berçário</p> <p>Na creche (Hoffman) 372.216 A168 -atividade – 4 a 11 meses até 3 anos -ação educativa na creche</p> <p>Shantala: www.abcdobebe.com/index.cfm?artigo=459&seccao=8 Shantala: massagem para bebês (Frederick Leboyer) Massagem para bebê (Almeida D. Auckett)</p>
--	---

		<p style="text-align: center;">ALTERAÇÃO A PARTIR DE MAIO PRIMEIRO SEMESTRE</p> <p>PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Capa (Título: referente à temática) Folha de Rosto</p> <p>1. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL: -na sua dimensão institucional, no processo de interação de sala de aula e nas formas de representação social (valores, símbolos e significados transmitidos pela instituição). -caracterização, percepção e problematização do cotidiano e de suas implicações.</p> <p>2. PROPOSTA PEDAGÓGICA -Proposta pedagógica, considerando o processo ensino-aprendizagem, o papel do educador, a metodologia e a avaliação na educação infantil (pedagogia de projeto, tema gerador), a luz da concepção teórica escolhida (concepção construtivista, concepção histórico-cultural, etc.) -Temática a ser trabalhada no período de docência (relevância e contribuição).</p> <p>3. PLANEJAMENTO DIÁRIO</p> <p>3.1 Turma: 3.1.1 Dia: 3.1.2 Tema: 3.1.3 Conjunto de saberes e conhecimentos: 3.1.4 Objetivos: 3.1.5 Metodologia: 3.1.6 Recursos utilizados:</p> <p>3.2 Turma: 3.2.1 Dia: 3.2.2 Tema: 3.2.3 Conjunto de saberes e conhecimentos:</p>
--	--	---

		<p>3.2.4 Objetivos: 3.2.5 Metodologia: 3.2.6 Recursos utilizados:</p> <p>4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (Considerações finais) 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p style="text-align: center;">SEGUNDO SEMESTRE</p> <p>➤ Elaboração e sistematização de um texto-relato de experiência (contemplando a vivência, a temática, a proposta de trabalho e reflexões), a partir da problemática definida no período de observação e que será desenvolvido no CEI, referente aos aspectos da supervisão escolar.</p> <p>➤ Desenvolvimento do trabalho, sobre supervisão escolar, juntamente com os professores do CEI onde realizarão o estágio supervisionado. Caracterizando dessa forma o estágio no âmbito da supervisão escolar.</p> <p style="text-align: center;">RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III</p> <p>Capa (Título: Relatório Final de Estágio Supervisionado III) Folha de Rosto Sumário</p> <p>1. INTRODUÇÃO -Apresentação da proposta de estágio, da instituição e da proposta de trabalho a ser realizada na instituição referente à docência e a supervisão escolar, no que se refere aos seus objetivos e justificativas.</p> <p>2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2.1 A dimensão docente (expor o projeto de ensino elaborado no 1º semestre) 2.2 A dimensão da supervisão escolar (expor o texto-relato de experiência)</p> <p>3. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA VIVENCIADA - importância dos momentos de observação e regência, e o trabalho de supervisão escolar; - contribuição do estágio para a formação docente (relação teoria-prática); - coerência entre proposta e seu desenvolvimento na regência;</p>
--	--	--

		<p>-relatar e refletir: momento observação, momento de elaboração do projeto e de desenvolvimento da regência, a partir dos Memoriais (problematização das experiências);</p> <p>-relatar e refletir sobre o trabalho desenvolvido no CEI referente aos aspectos da supervisão escolar;</p> <p>-aprofundar problemática percebida desde o momento da observação;</p> <p>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p>ANEXO (Carta de apresentação, Projeto, Memorial da observação e de regência, fotos e atividades).</p> <p style="text-align: center;">ESTÁGIO SUPERVISIONADO III SEGUNDO SEMESTRE</p> <p>Propostas de temáticas (em forma de oficinas/mini-cursos):</p> <p>Musicalização Narração de Histórias Artes Conhecimento na Educação Infantil Tempo e Espaço na Educação Infantil Sexualidade Motivação (serviços gerais) Corporeidade Autonomia Alimentação</p> <p>Organização:</p> <p>Número de estagiários(as) Matutino – 35 Número de estagiários(as) Noturno – 45 Número de prof. dos CEIs – 130 Realização das oficinas/mini-cursos em duas noites (primeira semana de novembro), oferecendo duas vezes a mesma oficina.</p> <table border="1" data-bbox="757 1390 1865 1426"> <tr> <td data-bbox="757 1390 1003 1426">Musicalização</td> <td data-bbox="1003 1390 1211 1426">Narração de</td> <td data-bbox="1211 1390 1413 1426">Artes</td> <td data-bbox="1413 1390 1659 1426">Conhecimento</td> <td data-bbox="1659 1390 1865 1426">Tempo e</td> </tr> </table>	Musicalização	Narração de	Artes	Conhecimento	Tempo e
Musicalização	Narração de	Artes	Conhecimento	Tempo e			

		Sexualidade Motivação (serviços gerais) Alimentação Matutino (04)	Histórias Janaina Ivanete Matutino (04)	Isabel Lucyelle Matutino (04)	na Educação Infantil Corporeidade Autonomia Rinaldo Adrian Matutino (04)	Espaço na Educação Infantil Marizete Matutino (04)
		Musicalização Sexualidade Motivação (serviços gerais) Alimentação Noturno (05)	Narração de Histórias Janaina Ivanete Noturno (05)	Artes Isabel Lucyelle Noturno (05)	Conhecimento na Educação Infantil Corporeidade Autonomia Rinaldo Adrian Noturno (05)	Tempo e Espaço na Educação Infantil Marizete Noturno (05)
Obs.: As turmas do segundo ano do Curso de Pedagogia serão convidadas a participar						
CÓDIGO RE						
RE	Regulamento de estágio	Regulamento de estágio supervisionado do curso de Pedagogia para o PPP implantado em 2003, aprovado pelas instâncias institucionais e transformado na Resolução 008/2004 – CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Esse regulamento é composto por: Disposições preliminares; Finalidades; Organização; Avaliação e Disposições finais.				
CÓDIGO RG						
RG	Resolução geral	Resolução nº 106/2003 – CEPE que aprova as diretrizes gerais para estágio curricular da UNIOESTE. Regulamenta os estágios dos cursos de graduação da universidade nos seguintes aspectos: Conceitos e modalidades, Objetivos, Campos de estágio, Administração dos estágios (órgãos e competências, coordenador, supervisão) Avaliação do estágio, Estagiário, Disposições gerais, Disposições transitórias. Anexos: Plano de acompanhamento, Termo de convênio, Termo de compromisso.				

CÓDIGO RL		
RL 1	Relatórios de estágios	<p>2001</p> <p>Resgatamos 12 (doze) relatórios de estágios supervisionados dos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia – habilitações em Educação Infantil e Ensino Médio, Ensino Fundamental e Ensino Médio, produzidos pelos alunos e seus orientadores a partir de oficinas trabalhas com professores da rede pública municipal de ensino. Retiramos destes relatórios a escrita sobre a Ação Pedagógica desenvolvida (descreve os passos feitos nas atividades desenvolvidas nas oficinas) e a Conclusão (os(as) alunos(as) comentam sobre a importância do tema da oficina trabalhada. Discutem a atitude dos professores em relação ao trabalho, a importância da temática discutida.</p>
RL 2	Relatórios de estágios	<p>2002</p> <p>Resgatamos 21 (vinte e um) relatórios de estágios supervisionados dos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia – habilitações em Educação Infantil e Ensino Médio, Ensino Fundamental e Ensino Médio, produzidos pelos alunos e seus orientadores a partir de projeto de pesquisa orientada com alunos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais dos municípios em que os alunos residiam. Destacamos os seguintes itens destes trabalhos: Ação pedagógica (contém a caracterização da realidade e sistematização das informações); Considerações Finais. Além de relatar as atividades desenvolvidas os alunos destacam a proposta desafiadora de ter feito uma pesquisa no curso; o papel do pedagogo para além de ser professor; a possibilidade de reflexão e ação no curso como também nas políticas públicas que permeiam a educação.</p>
RL 3	Relatórios de estágios	<p>2003</p> <p>Foram resgatamos 68(sessenta e oito) Relatórios de estágios supervisionados do curso de Pedagogia – habilitações em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, produzidos pelos alunos e seus orientadores a partir da docência realizada pelas turmas de acordo com suas habilitações. Para as duas primeiras habilitações citadas consideramos as etapas de Reflexões sobre a prática e Conclusões para tentar perceber o sentido do trabalho com os estágios pelos alunos. As leituras dos relatórios demonstram a necessidade legal do cumprimento dos estágios, fazem uma rasa reflexão sobre este momento para a formação enfatizando a descrição das atividades desenvolvidas. Na habilitação no Ensino Médio os alunos realizaram a escrita de artigo sobre os momentos dos estágios.</p>

RL 4	Relatórios de estágios	2004 (pegar mais dados) Relatórios de estágios supervisionados do curso de Pedagogia – habilitações em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, produzidos pelos alunos e seus orientadores.
RL 5	Relatórios de estágios	2005 (pegar mais dados) Relatórios de estágios supervisionados do curso de Pedagogia – habilitações em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, produzidos pelos alunos e seus orientadores.
CÓDIGO TC		
TC	Texto do colegiado	Texto escrito pelos professores do colegiado do curso de Pedagogia para subsidiar reflexão sobre os “meandros pedagógico-acadêmicos” vivenciados por eles no ano de 2001. O texto intitulado “Vivências, percepções e racionalidades: em Curso com educadoras/es em formação” trata do relato de quadro docentes do quadro efetivo do curso que exploram/expõem/refletem a experiência com os alunos apontando os limites, problemáticas sentidas por eles.
CÓDIGO TX		
TX 1	Texto do “meu” prof.	Texto do “meu” professor entregue a mim no final do ano de 1996, correspondente ao trabalho realizado como professora e membro da equipe pedagógica municipal.
TX 2	Texto Yolanda	Texto para Yolanda entregue em agosto de 2004. Este texto resgata a constituição de uma amizade diante do trabalho realizado por mim e por ela na coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- campus de Francisco Beltrão e tem como objetivo avaliar o trabalho e nosso crescimento nesse processo de envolvimento frente ao curso.
CÓDIGO PJ		
PJ 1	Projeto de Estágio	Projeto de Pesquisa para o estágio do 4º ano do curso de Pedagogia no ano de 2002, intitulado “Proposta De Docência Orientada Como Requisito Parcial De Conclusão Do Curso De Pedagogia - Unioeste - Campus De Francisco Beltrão”. Este projeto culminou na primeira publicação em Anais de evento das práticas realizadas pelos alunos neste projeto com também nos estágios na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino

		Fundamental.
PJ 2	Projeto de Pesquisa	Projeto de pesquisa, o qual participo como colaboradora, intitulado “Análise da Dimensão Teórico-Prática a partir do Estágio Supervisionado” que tem como objetivo a análise dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia a partir dos relatórios de estágios produzidos pelos alunos do 3º ano do curso dos anos de 2003 e 2004. Observamos quais as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o estágio supervisionado no curso, a fim de promover discussões e um maior entendimento sobre os elementos que constituem a ação docente. A partir das reflexões elaboradas pelos acadêmicos, observamos quais as possibilidades, sugestões e limites presentes nas práticas realizadas e se estas reflexões são providas de referenciais teóricos. Além de buscar constituir um corpo de conhecimentos que possibilite clarear questões referentes a prática de ensino e estágio supervisionado possibilitando uma intervenção na proposta de estágio supervisionado do curso de Pedagogia.

ANEXOS

ANEXO I - REGULAMENTO DE ESTÁGIO (RESOLUÇÃO 008/2004 -CEPE)

RESOLUÇÃO N° 008/2004-CEPE

Aprova Regulamento de Estágio Supervisionado sob a forma da Prática de Ensino do curso de Pedagogia do Campus de Francisco Beltrão.

Considerando o contido no Processo CR n° 010556/2003, de 26 de novembro de 2004,

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO APROVOU E O REITOR, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES ESTATUTÁRIAS E REGIMENTAIS, SANCIONA A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1° Fica aprovado o Regulamento de Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino do curso de Pedagogia, do campus de Francisco Beltrão, conforme Anexo I desta Resolução.

Art. 2° Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Dê-se ciência.
Cumpra-se.

Cascavel, 01 de março de 2004.

ALCIBIADES LUIZ ORLANDO
Reitor

ANEXO I - RESOLUÇÃO N° 008/2004-CEPE

ANEXO I - RESOLUÇÃO N° 008/2004-CEPE

REGULAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB FORMA DE PRÁTICA
DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA - CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃOCAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1° O regulamento da disciplina de Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino no curso de pedagogia normatiza os princípios teórico-metodológicos de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, Resolução n° 106/2003-CEPE e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 2° A disciplina Estágio Supervisionado, constitui-se em atividade curricular obrigatória e atende aos princípios do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e das Diretrizes gerais para os estágios Curriculares dos Cursos de graduação da UNIOESTE.

CAPÍTULO II
FINALIDADES

Art. 3° O Estágio Supervisionado tem por finalidades:

I - a compreensão das questões pertinentes ao contexto social, político e econômico em que a instituição escolar está inserida;

II - trabalho com os componentes curriculares deve estar subsidiado na unidade teórico-prática para assegurar a visão de totalidade da prática pedagógica na formação do educador;

ANEXO I - RESOLUÇÃO N° 008/2004-CEPE

III - garantir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão, desenvolvendo uma postura investigativa no aluno.

Art. 4º O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia tem por objetivos:

I - vivenciar as práticas cotidianas da Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, caracterizando as mesmas a fim de construir categorias de análise necessárias para sua compreensão e atuação profissional;

II - vivenciar as práticas cotidianas da docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando as mesmas a fim de construir uma prática pedagógica para o desenvolvimento de Projeto(s) Pedagógicos(s) na escola onde se efetua o estágio.

Art. 5º O Estágio Supervisionado contribui na formação do Pedagogo da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o articulador na dimensão interdisciplinar, habilitado para as áreas de Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar.

CAPÍTULO III ORGANIZAÇÃO

Art. 6º As atividades do Estágio Supervisionado são ofertadas a partir do 1º ano do curso conforme determina a proposta curricular.

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 008/2004-CEPE

Parágrafo único. A matrícula por disciplina obedece preferencialmente a seqüência das disciplinas de Prática de Ensino, estabelecida no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, cabendo ao Colegiado analisar os casos específicos.

Art. 7º Os Estágios Supervisionados III e IV, serão realizados em horário contrário ao período de aula, bem como as devidas orientações.

Art. 8º O Estágio Supervisionado tem carga horária total de 400 horas, assim distribuídas:

I - 1ª série, Estágio Supervisionado I, com 68 horas, sendo 10 horas de caracterização de instituições educacionais;

II - 2ª série, Estágio Supervisionado II, com 68 horas, sendo 20 horas de prática na instituição escolar com ênfase na Administração Escolar;

III - 3ª série, Estágio Supervisionado III, com 136 horas distribuídas em 16 horas de observação, 20 horas de regência na Educação Infantil, 20 horas de prática na instituição escolar com ênfase na Supervisão Escolar;

IV - 4ª série, Estágio Supervisionado IV, com 136 horas distribuídas em 16 horas de observação, 20 horas de regência no Ensino Fundamental, 20 horas de prática na instituição escolar com ênfase na Orientação Escolar.

Art. 9º os Estágios Supervisionados serão realizados no município Sede da UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão.

Art. 10. O período de observação e regência deverá seguir cronograma de atividades estruturados pelos campos de estágio e da coordenação dos estágios.

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 008/2004-CEPE

Art. 11. Os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução de carga horária no máximo de 200 horas, de acordo com o nível de ensino de atuação, mediante elaboração de memorial descritivo documentado referente à sua prática docente.

Art. 12. O Estágio Supervisionado será constituído por coordenador(es) de estágio e docentes do Colegiado do Curso de Pedagogia, que atuarão como supervisores do estágio supervisionado.

Parágrafo único. A supervisão do estágio será na modalidade semi-direta.

Art. 13. À Coordenação de Estágio cabe:

I - garantir a execução coletiva das atividades do Estágio Supervisionado estabelecidas no regulamento de estágios em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico do curso;

II - articular e cumprir um calendário de atividades;

III - coordenar reuniões semestrais com alunos, supervisores, coordenadores do Colegiado e demais professores que atuam nas séries envolvidas com o estágio;

IV - manter contato com a Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Ensino e demais instituições que envolverão estágio, para definição de escolas e divulgação da proposta de estágio do Curso de Pedagogia;

V - organizar Seminário de Prática de Ensino;

VI - coordenar o planejamento, execução e avaliação de estágios do curso, de conformidade com os Planos de Ensino e Planos de Acompanhamento das Supervisões.

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 008/2004-CEPE

Art. 14. Aos supervisores cabem:

I - conhecer e atuar a partir do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia;

II - cumprir com as ementas e os objetivos do Plano de Ensino;

III - subsidiar e acompanhar as atividades do estágio, orientando, coordenando e avaliando os projetos elaborados coletiva e individualmente, construídos a partir da proposta de estágio supervisionado;

IV - elaborar e cumprir, coletivamente, o calendário de atividades, conforme cronograma previsto pela coordenação;

V - convocar reuniões previstas nos incisos II e III do artigo 13 quando se fizer necessário;

VI - proceder a análise dos relatórios, artigos e demais produções acadêmicas na disciplina de Estágio Supervisionado, a fim de garantir o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO

Art. 15. A avaliação do Estágio Supervisionado, será concomitante ao processo de desenvolvimento dos estágios, ocorrendo nos encontros coletivos, propostos pelos coordenadores, supervisores ou alunos.

§ 1º O processo de avaliação terá como parâmetro os pressupostos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

§ 2º Será necessário, ao final do ano letivo, apresentar em forma de relatório, artigo e demais produções acadêmicas decididas

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 008/2004-CEPE

no Colegiado do Curso de Pedagogia, os resultados obtidos durante a realização do trabalho.

Art. 16. A avaliação será realizada individual e/ou coletivamente da seguinte forma:

I - frequência de 75% conforme legislação vigente, levando em consideração:

- a) participação nos grupos de estudos;
- b) atuação no campo de estágio, coleta de dados e caracterização de instituições escolares;
- c) participação nos relatórios individuais e/ou coletivos, sistematização de análise dos dados;
- d) participação nas reuniões com supervisor;
- e) elaboração e desenvolvimento de projetos;
- f) participação e apresentação de trabalho conclusivo no Seminário de Prática de Ensino;
- g) elaboração de relatório, artigo final ou outra forma de produção acadêmica terá como nota à escala de 0 a 100.

Art. 17. A média final é aritmética entre a nota dada pelo professor supervisor, professor regente e a nota do relatório final ou demais produções acadêmicas.

Parágrafo único. Cada uma das notas que compõem a média final são atribuídas numa escala de 0 (zero) a 100 (cem).

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 19. Os casos omissos são analisados pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, de acordo nas normas e regulamentos da UNIOESTE

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 008/2004-CEPE

e, em grau de recurso, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE.

Art. 20. Qualquer proposta de alteração deste Regulamento deverá ser apreciada e deliberada em reunião do Colegiado do curso de Pedagogia, e aprovada pelos Conselhos de Centro e de Campus e deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

ANEXO II - PROPOSTA DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Proposta de Roteiro de Observação

1. Dimensão Institucional: Nome/Localização/Contexto
 - Estrutura e Organização da Instituição
 - Equipe administrativo-pedagógica
 - Proposta educacional – fundamentos teórico-metodológicos
2. Dimensão do Processo de Sala de Aula
 - 2.1 Turma:
 - 2.2 Os alunos: Contexto
 - Aprendizagem
 - Relações Interpessoais
 - Quantidade de alunos
 - Participação da turma frente às atividades propostas
 - 2.3 O(a) Professor (a): Formação
 - Encaminhamentos das atividades: Metodologia, Objetivos e resultados obtidos; conteúdos trabalhados
 - Formas de avaliação
 - Relação com os alunos
 - Correspondência entre o Plano de Aula e a Prática do Professor
 - Organização das atividades propostas e da sala de aula
 - Utilização de recursos
 - Atenção à diversidade
3. Indicar as bases teóricas que embasam a prática do professor
4. Contribuições significativas
5. Identificação de necessidades pedagógicas

Questões temáticas referentes ao momento da observação

- 1) O trabalho realizado consegue proporcionar um ambiente de formação integral, oferecendo um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual?
- 2) Que a teoria de aprendizagem fundamenta a prática do professor?
- 3) As bases teóricas que embasam a prática do professor são as mesmas que a da proposta educacional da instituição? Na dinâmica da sala de aula isso ocorre de forma coerente?

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CAPA

FOLHA DE ROSTO

1. INTRODUÇÃO

- Caracterização e contextualização
- Observações de sala de aula (para além do aspecto descritivo; proposta metodológica do CEI e da professora; articulação desta proposta com a ação pedagógica)
- Apresentação da temática: justificativa e objetivos propostos

2. FUNDAMETAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este momento foi definido com o coletivo de professores orientadores em que decidimos elencar os seguintes aspectos: legal; concepção de educação; história da educação infantil brasileira; o profissional da educação infantil; concepção de educação infantil; teorias da aprendizagem; proposta metodológica; avaliação na educação infantil; projeto ou tema gerador. (grifos meus)

3. PLANEJAMENTO DIÁRIO

3.1 Turma:

3.2 Tema:

3.3 Conjunto de saberes e conhecimentos:

3.4 Objetivos:

3.5 Metodologia: (1º Momento: apresentação – criar ambiente favorável à curiosidade investigativa; 2º Momento: desenvolvimento das atividades e 3º Momento: avaliação)

3.6 Recursos:

4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA (apontamentos sobre: importância das etapas de observação e regência, contribuição do estágio para a formação docente (relação teoria-prática); coerência da proposta e da aplicação do projeto)

6. ANEXO (atividades dos alunos, fotos, carta de apresentação)

6. REFERÊNCIAS

**ANEXO III - AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL/2004**

**AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
E ENSINO FUNDAMENTAL/2004**

Contribuições	Limites	Sugestões
<p>- o fato de desenvolver em projeto, uma pesquisa teórica e ir para a sala de aula;</p> <p>- estágio enquanto mediação teoria e prática;</p> <p>- trabalho em dupla;</p> <p>- oportunidade de experienciar o espaço escolar;</p> <p>conhecer a realidade dos profissionais da Educação Infantil;</p> <p>- auto-avaliação da formação enquanto profissionais da Educação Infantil;</p> <p>- possibilidade, através da construção do relatório em relacionar/refletir os conteúdos trabalhados no Curso e a realidade das instituições de ensino;</p> <p>- ter um horário específico para as orientações;</p> <p>- houve um trabalho coerente para a realização/construção do relatório de estágio;</p> <p>- grande momento de confronto da contradição que é a prática de ensino. Observa-se com um olhar... Na hora de assumir a regências acaba-se entendendo as atitudes de alguns professores;</p> <p>-o que faz o professor não é o estágio.</p>	<p>- a presença da professora regente na semana de estágio limita a participação dos alunos;</p> <p>- pouco tempo para a observação e regência;</p> <p>- dificuldade em construir o planejamento a partir das observações;</p> <p>- a organização do tempo pedagógico pelo CEI, limita a realização das atividades propostas/planejadas;</p> <p>- falta de estrutura para as orientações de estágios; (<i>UNIOESTE</i>)</p> <p>- falta de literaturas específicas das temáticas a serem desenvolvidas na regência;</p> <p>- a realidade acadêmica não permite dedicação ao estágio (aulas-provas-seminários-regência);</p> <p>- não há tempo para refletir durante o processo (relação teoria e prática);</p> <p>- o aluno escolhe, no início do estágio, uma teoria sem conhecê-la e toda esta construção fica limitada durante o estágio;</p> <p>- dificuldades em refletir sobre a sua ação - reflexão da ação pedagógica;</p> <p>- resistência em relação ao aparecimento das falhas.</p> <p>- dificuldade em descrever o</p>	<p>- priorizar os estágios (muitas disciplinas);</p> <p>- escolha teórica – já definida pelo aluno;</p> <p>- critério para realizar o estágio:</p> <p>ter conhecimento teórico-metodológico</p> <p>ter conhecimento específico sobre planejamento</p> <p>ter conhecimento dos documentos e discussões contemporâneas sobre Educação Infantil;</p> <p>- o que fazer para melhorar – “fazer pedagógicos”?;</p> <p>- realizar todo o estágio em dupla (não só a elaboração do projeto);</p> <p>- maior tempo para observação e regência;</p> <p>- fundamentação teórica deveria ser elaborada antes da observação;</p> <p>- realizar atividades práticas em sala de aula;</p> <p>- realizar reuniões para avaliar o processo durante o estágio;</p> <p>- aquisição de livros e revistas pela biblioteca;</p> <p>- outras disciplinas podem contribuir;</p> <p>- proposta para o estágio: 2 semanas (em dupla) – enquanto uma auxilia a outra coordena as atividades (cada semana em turmas</p>

	<p>que observa, interpretar à luz da teoria escolhida;</p> <ul style="list-style-type: none"> - na prática e nas reflexões sobre a prática: dificuldade de relacionar a concepção teórica escolhida à prática vivenciada; - pouco tempo para o desenvolvimento do projeto; - estágio só em Francisco Beltrão é um limite; - dificuldade na escrita e na fundamentação teórica; - distância entre o momento de observação e regência (momentos estanques); - resistências dos CEIs com estagiários; - troca de orientação é prejudicial; - aula de prática de ensino X orientação; - dificuldade nas orientações, uma vez que há orientadores com um número elevado de orientandos; - falta diálogo entre Prof. de Estágios e orientadores; - as escolas não comportam o número de estagiários; - parecer do professor para aluno (padrão) não tem função. Cria uma relação de poder em sala de aula; - desconfiança das escolas e de alguns professores em relação aos estagiários e a própria universidade; - dificuldade no planejamento das atividades (conteúdos extensos). 	<p>diferentes);</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposta para o estágio: estágio em mais turmas; - oficinas pedagógicas em conjunto com a disciplina de Recreação e Artes (elaboração de atividades direcionadas ao estágio); - relação orgânica com a escola. Trabalho efetivo nas escolas (discutir sobre a concepção de estágio, o que se espera, formação); - atividades de estágio diluídas nos quatro anos; - as orientadoras devem conhecer o cotidiano da Educação Infantil, para contribuir com a realização do estágio; - Seminário de estágio; - Oficinas com temáticas específicas.
--	---	---

ANEXO IV - AVALIAÇÃO DA REUNIÃO DE COLEGIADO DO DIA 07/06/05

Avaliação da Reunião de Colegiado do dia 07/06/05

Penso que todas as atividades que realizamos necessitam ser avaliadas. Essa necessidade apresenta-se porque partimos do pressuposto da historicidade da constituição de nossa existência, a qual, para ter um sentido, necessita ser avaliada a fim de que os obstáculos sejam superados (numa luta incessante) e, assim, possamos continuamente re-pensar nossas ações, buscando um novo sentido. É assim que me desafio a refletir sobre a nossa última reunião de colegiado. Que sentido teve aquela reunião? Até que ponto foi uma reunião produtiva? A metodologia (exposição do PPP, trabalho de grupos, plenária) foi adequada? Que sugestões podem ser indicadas para melhorar nossas reuniões de colegiado?

Justifico esta avaliação porque, ao término daquela reunião do colegiado, falei que havia sido uma reunião produtiva e que os objetivos tinham sido atingidos. Alguns colegas ficaram surpresos com minha observação uma vez que entenderam que a reunião foi improdutiva, repetitiva, cansativa, dispersiva, enfim, “uma tarde perdida”. Vejo os comentários dos colegas como importantes e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de uma avaliação. E isso vem ao encontro de um dos propósitos que tivemos ao assumir a Coordenação do Curso de Pedagogia – proposta de campanha – o qual consistia em “criar um espaço social na contínua promoção do pluralismo de idéias, o diálogo, o debate, o respeito, a cooperação, ouvindo e respeitando a todos os professores e alunos, instituindo procedimentos metodológicos de coordenação dos trabalhos com mais objetividade, pelos quais as ações individuais e coletivas alcancem cada vez mais um parâmetro ético de relação social”.

Antes de procedermos à avaliação, gostaria de reafirmar minha posição: a reunião foi produtiva. Para tal, faremos uma exposição dos trabalhos desenvolvidos. Em seguida, abriremos para o debate.

1. Tema e objetivo: Analisar e estudar o novo PPP – disciplinas, habilitações e estágios (aspectos legais), levantando as dúvidas e, ao mesmo tempo, fazer proposições. O colegiado recebeu o encaminhamento em forma de pauta e eu mesmo expus este objetivo na abertura da reunião. Vale dizer que a iniciativa da reunião foi da coordenação, a qual atendeu às solicitações de muitos professores e do CCH sobre a implantação do PPP no terceiro ano (2006). Daí a necessidade de trazer este debate para o colegiado para que professores, alunos, Coordenação e Centro comecem a se preparar (como vai funcionar o Curso? Quem assume tal disciplina? Como vão funcionar os estágios? Etc.).
2. Mas, a reunião foi preparada por uma comissão indicada pelo próprio colegiado no dia 24 de maio de 2005. [...] Esta comissão, com nossa presença, reuniu-se por duas vezes (duas tardes) para preparar a reunião do colegiado. Em nossas reflexões constatamos nossas limitações de conhecimento do PPP e de como poderíamos pensar uma metodologia que propiciasse ao colegiado a compreensão do mesmo e assim fazer os encaminhamentos;
3. Uma semana antes desta reunião, recebemos um memorando da Pró-Reitoria de Graduação solicitando que nossas representantes no Fórum de Licenciaturas [...] procedessem a esta discussão do PPP (estágios, relação teoria-prática, etc.) no colegiado. Significa dizer que nossos encaminhamentos coincidiram com os encaminhamentos do Fórum de Licenciaturas, o que foi ótimo.

Sobre o desenvolvimento da reunião:

Iniciamos as 14:10 h . Após quinze minutos de informes passamos a palavra para a comissão, a qual, por cerca de uma hora expôs (multimídia) as novas disciplinas do PPP e seus respectivos estágios. Em seguida, realizamos um trabalho de grupo (o colegiado dividiu-se em três grupos) com duração de trinta minutos para responder a questão: como operacionalizar o estágio no terceiro ano? Quem vai orientar o estágio das habilitações de Educação Infantil e Supervisão Escolar? Quem vai assumir a disciplina Estágio Supervisionado do terceiro ano que tem 136 horas? Em seguida, fez-se uma plenária dos grupos com debates e novos encaminhamentos. Finalizamos a reunião às 16:45h.

O conteúdo da reunião:

Durante a exposição da comissão, muitas questões foram levantadas e, na medida do possível, os esclarecimentos eram feitos. Este processo possibilitou, apesar das suas limitações, uma pré-problematização e uma socialização de nossos conhecimentos e dúvidas. Ao menos, relembramos a estrutura do PPP em sua totalidade. No trabalho de grupos, avaliou-se as limitações do PPP e de como seria possível trabalhar com o que temos. A seguir, apresentamos as conclusões dos grupos na plenária:

Grupo 1: Não desvincular o estágio por semestre (Educação Infantil num semestre e supervisão no outro). Ter um mesmo orientador para o ano todo nas duas habilitações. Na supervisão, observar práticas, discutir com o orientador e reescrever um projeto para apresentá-lo em seminário.

Grupo 2: O PPP, quando foi proposto, tinha como princípio a não fragmentação da Organização do Trabalho Pedagógico. Para tal, tinha como base de formação a docência, a gestão e a articulação do trabalho pedagógico (supervisão + orientação). O grupo propôs a alteração do PPP ainda no semestre em curso.

Grupo 3: Defendeu a semestralização dos estágios.

Na plenária, o debate foi intenso e chegou-se ao entendimento de que não seria possível alterar o PPP (questão legal), que fragmentou-se nas habilitações para garantir o aspecto legal. Alguns argumentaram que a fragmentação das habilitações não compromete o princípio unitário da formação. Mas, ao mesmo tempo, reconheceu-se a necessidade de uma revisão do PPP, a qual deverá ser feita assim que se definirem as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Até lá, devemos registrar todos os problemas do PPP para, quando chegar a hora, facilitar as alterações. Deliberou-se que a próxima reunião ordinária do colegiado (07/07/05) seja utilizada para dar continuidade a estes trabalhos.

Em seguida, realizamos um debate sobre a necessidade de aquisição de bibliografia para as novas habilitações. Ficou estabelecido que os professores das áreas – orientação, supervisão, gestão, metodologia da matemática e ciências – entregassem na coordenação, até o dia 10/06/05, uma lista com as referências bibliográficas básica, para que a coordenação encaminhe à Secretaria Financeira para sua aquisição com recursos do colegiado no valor limite de R\$ 1.500,00.

Diante do exposto, retornamos a questão do início: teria sido esta reunião improdutiva? Em nosso entender, a reunião foi produtiva porque atendeu ao objetivo que havia sido proposto. Poderia ter avançado mais? Penso que sim, mas este é um problema que depende das reflexões do colegiado. Será que teríamos que ser mais objetivos? O que entendemos por uma reunião produtiva? Como fazer? Fica o desafio de construirmos reuniões que dêem sentido às nossas ações. Estamos abertos a sugestões.