

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Lidiane da Silva Machado

**O que ensinam os Estágios de Docência?**  
A formação docente no Curso de Pedagogia da UFRGS

Porto Alegre  
1º semestre  
2013

**Lidiane da Silva Machado**

**O que ensinam os Estágios de Docência?**

A formação docente no Curso de Pedagogia da UFRGS

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Msa Maria Bernadette Castro Rodrigues

Porto Alegre  
1º semestre  
2013

## **Agradecimentos**

Agradeço à dedicação de minha professora orientadora Maria Bernadette, a querida Berna! Sua organização e atenção aos detalhes foram imprescindíveis para alcançar as reflexões que realizei nesta pesquisa. Muito obrigada profe!

Agradeço aos meus familiares que compartilham comigo da alegria de me graduar pela UFRGS, que me apoiaram e incentivaram durante todos os anos de graduação, e principalmente, nesta última etapa. Mas, quero agradecer especialmente à minha mãe, Dircele da Silva Machado, que sabe como esta conquista é especial para nós!

Agradeço também às minhas amigas, e ao Claudio, por compreenderem meus momentos de ausência, mas que continuaram a me incentivar e agora podem estar ao meu lado para compartilhar desta alegria. Obrigada!

Agradeço também às minhas colegas, aos momentos de debate, de troca de ideias e de descontração. Vocês também fazem parte desta caminhada. Obrigada!

## RESUMO

Este trabalho trata sobre formação docente com foco nos Estágios de Docência do Curso de Pedagogia/UFRGS. As seguintes questões orientaram a investigação: *Como as alunas da oitava etapa do Curso de Pedagogia/UFRGS percebem o Estágio de Docência na sua formação? Como analisam as propostas de funcionamento das disciplinas de Seminário da Prática Docente oferecidas na sétima etapa e vinculadas ao Estágio de Docência? Como se posicionam sobre a proposta de funcionamento dos Estágios de Docência?* A pesquisa teve como objetivo problematizar a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao analisar as propostas dos Estágios de Docência oferecidas na sétima etapa do Curso. Embasaram este estudo os autores Philippe Perrenoud, ao abordar a formação de professores reflexivos e o domínio de competências, e os de Maurice Tardif no que se referem aos saberes docentes. Este trabalho, de caráter qualitativo, consistiu na análise de conteúdo dos Relatórios de Estágio e registros de entrevistas semiestruturadas de 04 alunas formandas do Curso e, ainda, análises de documentos normativos do Curso. As análises mostram que: há diferença na percepção das alunas sobre a contribuição do Estágio de Docência na sua formação, conforme suas experiências docentes pregressas; e, há destaque à atuação das professoras orientadoras na constituição de uma auto formação.

**Palavras-chave:** Estágio de Docência no Curso de Pedagogia. Formação Docente para escolarização inicial.

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução.....</b>	<b>05</b>
<b>2 Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>09</b>
<b>3 O Curso de Pedagogia da UFRGS.....</b>	<b>11</b>
3.1 As disciplinas do Curso para o ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.....	15
3.2 As Práticas Pedagógicas e o Estágio de Docência.....	17
<b>4 Formação Docente.....</b>	<b>20</b>
4.1 Experiências Docentes e a Carga Horária do Estágio de Docência.....	21
4.2 Atuação Docente: Orientações no Estágio de Docência.....	24
4.3 Registros Escritos, Estágio de Docência e a Formação.....	27
4.4 O Curso de Pedagogia e a 'Retradução' dos Saberes.....	29
4.5 A Atuação Docente Pós-Formação.....	35
<b>5 Considerações Finais.....</b>	<b>39</b>
<b>6 Referências.....</b>	<b>41</b>

## 1 Introdução

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constitui-se de uma pesquisa sobre os Estágios de Docência do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estágio de docência do curso de Pedagogia é uma etapa relevante na formação acadêmica, é o encontro efetivo com a prática, é onde a aluna<sup>1</sup> se percebe aluna-estagiária-professora. É durante este período que é possível sentir-se professora, e com isso, aprender com e na prática, buscar, retomar e utilizar os conhecimentos teóricos que foram constituídos até o momento. Para mim, o Estágio de Docência foi um momento de aprendizagem, mas também, de muitas dúvidas. Realizei-o em uma turma de 5º ano de uma Escola Estadual de Porto Alegre (em 2012/2), e percebi a necessidade de buscar mais conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares de um 5º ano e também de como gerir o grupo (não foi fácil lidar com os pré-adolescentes!). Tive que contornar as respostas e a reação da turma, que com frequência se opunha a realizar as atividades, ao longo do Estágio ouvi muito um “não” antes do “sim”. Além disso, ao passar pelo Estágio de Docência suscitou-me investigar sobre a formação que estamos recebendo no Curso. O que será que minhas colegas sentiram? Quais necessidades práticas e/ou teóricas?

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

---

<sup>1</sup> Neste trabalho será usada a palavra aluna, ao considerar a predominância do sexo feminino no Curso.

Fundamental (crianças, jovens e adultos) ao analisar as propostas dos Estágios de Docência oferecidas na sétima etapa do Curso.

Este trabalho, de caráter qualitativo, se consistiu na análise de conteúdo de relatórios de estágio de quatro alunas do curso de Pedagogia, que realizaram seus estágios nas diferentes modalidades oferecidas<sup>2</sup>. Ainda, tratei como dado relevante a formação pregressa ao curso de Pedagogia dessas alunas. Faço aqui uma breve apresentação das quatro alunas que colaboraram neste estudo. A1-EI<sup>3</sup> iniciou o curso de Pedagogia na UFRGS em 2009/2, realizou o Estágio de Docência na mesma escola e turma em que atuava no momento, uma turma de Jardim (com crianças de 4 a 6 anos). A2-EI também iniciou o Curso de Pedagogia da UFRGS em 2009/2, realizou seu Estágio de Docência em uma turma de Jardim, em uma escola indicada pela sua orientadora. A3-AI iniciou o curso de Pedagogia em outra Universidade em 2002, mas não o concluiu, em 2007/2 iniciou a Pedagogia na UFRGS, ela realizou seu Estágio de Docência na turma em que atuava em uma escola municipal, naquele momento era professora de um 3º ano. A4-EJA iniciou o curso de Pedagogia na UFRGS em 2008/1 e realizou seu Estágio de Docência em uma turma dos Anos Iniciais da EJA, em uma escola municipal.

Além da análise dos documentos foram necessárias entrevistas semiestruturadas<sup>4</sup> com as autoras dos relatórios para complementação dos dados, esclarecendo as dúvidas surgidas durante a leitura do material. Todas as quatro

---

<sup>2</sup> Na 7ª etapa do Curso há opção das seguintes modalidades de Estágio: Estágio de Docência 0 a 3 anos; Estágio de Docência 4 a 7 anos; Estágio de Docência 6 a 10 anos; e, Estágio de Docência em EJA.

<sup>3</sup> Para manter o sigilo, adoto A1, A2, A3 e A4 ao me referir às entrevistadas. Também, acrescento as iniciais do nível de ensino afim ao estágio realizado pela aluna, ou seja, EI se refere à Educação Infantil, AI se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA, à Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, A1-EI significa que a entrevistada realizou seu Estágio de Docência em uma classe de Educação Infantil.

<sup>4</sup> Perguntas do roteiro: Possui alguma formação anterior ao curso de Pedagogia?; “Possui experiência na educação? Qual? Em que nível/modalidade? Há quanto tempo?”; “Como foi o teu estágio de docência? Faz uma breve retomada sobre a escolha do estágio de docência, o local de estágio e tua atuação docente.”; “Tiveste dificuldades no período de estágio de docência? Quais foram? Foram superadas? Como?”; “Como foi a tua relação com orientador/a? De que forma aconteciam os encontros de assessoramento? Sentiu-se satisfeita com os assessoramentos? Destaque pontos positivos e negativos.”; “Qual a tua opinião sobre o tempo/carga horária de estágio de docência do curso de Pedagogia da UFRGS?”; “Como te organizavas para a elaboração do relatório? Faz uma breve retomada do como ocorria a elaboração do relatório, considerando o sumário exigido.”; “Qual tua opinião sobre a elaboração do relatório de estágio? Esse trabalho acadêmico contribuiu para a tua formação docente? Justifica tua resposta.”; “Na tua opinião, o estágio de docência colaborou na tua formação? Quais os aspectos destacados por ti? Quais as aprendizagens?”; “Tu te sentes preparada para atuar como professora em turmas/etária não contempladas pelo estágio de docência realizado por ti? Justifica tua resposta.”; “Como te sentes em relação à formação específica das áreas do conhecimento (português, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes) recebida no Curso?”.

alunas assinaram o termo de consentimento informado, autorizando, desta forma, o uso de trechos dos relatórios e das entrevistas neste trabalho.

Interessei-me em realizar uma consulta à lista de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFRGS para ter ciência de outros estudos sobre esta temática: estágio de docência e formação de professores. Verifiquei que já foram produzidos os seguintes trabalhos: “A constituição do sujeito professor no curso de pedagogia da UFRGS: foco no estágio.” de Sarah Louise Sonntag (2007); “Vivências e sobrevivências: desafios do início da docência.” de Luana Figueiró Fontoura (2009); e “Modos de narrar a docência: a escrita autoavaliativa no processo de professoralização.” de Nicole Andresa Bertotti (2011). Com isto foi possível perceber que esta temática tem acompanhado as reflexões das alunas da graduação de Pedagogia ao longo dos anos – 2007 a 2011.

Para a realização da pesquisa precisei analisar documentos do curso para melhor entender como foi elaborada a alteração curricular que resultou na proposta em vigência desde 2007, e, em especial, a proposta das modalidades de Estágio de Docência em um grupo de disciplinas alternativas obrigatórias oferecidas na 7ª etapa do Curso. Foram consultados documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Para os referenciais de análise recorri às posições de Philippe Perrenoud (2002a) que me auxiliaram a compreender que a formação deve antecipar as transformações, ou seja, “para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores” (p. 17). Para o autor, a formação exige, além do simples “domínio de saberes”, o domínio de competências, para que os professores consigam trabalhar diante das dificuldades encontradas em sala de aula. Ainda, Perrenoud defende a importância da articulação entre teoria e prática, para isso, se faz necessário que os próprios formadores realizem esta articulação e também, que haja uma alternância entre os períodos de aula e de estágio. Perrenoud (2002a) acredita que com isto, poderiam ser criadas as “unidades de formação” as quais seriam concebidas especificamente para esta articulação entre teoria e prática.



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

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo “Procedimentos Metodológicos” eu apresento e justifico a metodologia que utilizei para desenvolver este trabalho; no capítulo “O Curso de Pedagogia da UFRGS” explico a legislação nacional referente ao Ensino Superior e as Diretrizes do Curso de Pedagogia, o projeto acadêmico e a grade curricular do Curso de Pedagogia da UFRGS, além disso, trato do funcionamento das disciplinas responsáveis pelo Estágio de Docência. No capítulo “Formação Docente” analiso as informações obtidas nas entrevistas e nos relatórios de estágio das alunas.

## 2 Procedimentos Metodológicos

A investigação se constituiu em um estudo de caso dos Estágios de Docência ofertados na sétima etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS, com atenção ao 2º semestre de 2012. Para realizar uma análise mais completa optei investigar sobre os Estágios dos três níveis de ensino que a formação do Curso abrange: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Para isso, realizei uma análise documental dos Relatórios de Estágio de quatro alunas, decidi solicitar estes trabalhos para conhecer e compreender de que forma ocorreram os Estágios e para verificar se as alunas explicitavam as dificuldades transcorridas durante esse período, também, se mencionavam contribuições das disciplinas Seminário da Prática Docente<sup>5</sup>, entre outros aspectos. Porém, foi através de entrevistas semiestruturadas que pude dirimir algumas dúvidas advindas da análise dos documentos, obtendo informações complementares que colaboraram na sistematização de meus achados no estudo.

Segundo as autoras Menga Lüdke e Marli André (1986, p.34) uma entrevista “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial”. Ainda, conforme as autoras, a entrevista possui um caráter de interação, especialmente quando não é totalmente estruturada. E isto aconteceu! As entrevistas ocorreram de forma dialogal e para isso talvez tenham colaborado as seguintes condições: eu também ser uma aluna do Curso de Pedagogia; ter cursado as mesmas disciplinas; e, ter passado pelo Estágio de Docência. Ou seja, minha condição de ser uma colega de 8ª etapa das entrevistadas, provavelmente, foi um fator favorável à interação, ao diálogo que se estabeleceu no compartilhamento de experiências.

Inicialmente, pretendia entrevistar apenas duas alunas, mas, depois de realizar essas duas entrevistas, eu senti necessidade de entrevistar mais alunas.

---

<sup>5</sup> Na 7ª etapa do Curso, em concomitância com os Estágios de Docência, são oferecidas as disciplinas: Seminário da Prática do Docente – 0 a 7 anos; Seminário da Prática Docente – 6 a 10 anos; e, Seminário da Prática Docente – EJA. A matrícula em um dos Estágios de Docência exige a obrigatoriedade de matrícula em uma das disciplinas Seminário da Prática Docente. A escolha dessas disciplinas deve atender à faixa etária afim ao Estágio.

Como já referi neste Trabalho, a formação pregressa das alunas se mostrou um aspecto de análise importante. A aluna A1-EI possui formação no Magistério, concluído em 2009, o que a proporcionou um contato com a docência desde 2006, atuando como professora da Educação Infantil desde então. A aluna A2-EI não possui formação anterior ao Curso, suas experiências na área da docência foram proporcionadas pelas práticas pedagógicas do próprio Curso de Pedagogia da UFRGS, iniciado em 2009/2. A aluna A3-AI possui o Magistério concluído em 2001. Esta aluna possui bastante experiência na docência, já atuou em escolas da rede particular e estadual e, neste ano de 2013, atua em uma escola municipal como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental. A aluna A4-EJA possui formação em um Curso Técnico em Administração, concluído em 2008.

### **3 O Curso de Pedagogia da UFRGS**

No 1º semestre do ano de 2007, iniciou-se o funcionamento de uma nova proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFRGS, com vistas a atender às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCNs] dos Cursos de Pedagogia. Cabe ressaltar que as DCNs determinam que a formação no Curso de Pedagogia se dirija para a capacitação do/a pedagogo/a, simultaneamente, nas seguintes áreas: Docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA); Gestão Escolar; Docência nas Matérias Pedagógicas na Modalidade Normal; e, Docência em Cursos de Educação Profissional para a área de Serviços e Apoio Escolar. O Curso de Pedagogia, em atenção às DCNs, organizou sua proposta curricular, conforme consta no Projeto Acadêmico, a partir da seguinte distribuição: Disciplinas teórico-práticas desde a primeira etapa do curso [por exemplo, Seminário Educação e Sociedade]; Disciplinas Seminário [1ª a 3ª etapa] e Seminário de Docência [4ª a 6ª etapa] com a responsabilidade de coordenação de atividades de inserção do/a aluno/a nos espaços educativos, escolares e não escolares; Estágios de Docência, com carga horária de 300 horas/aula, oferecidos na 7ª etapa do Curso, modalidade obrigatória-alternativa; elaboração do TCC na 8ª etapa do Curso; e, oferta de disciplinas eletivas na 8ª etapa, atendendo uma diversidade de tópicos especiais de estudo para atender aos interesses dos estudantes e às diferentes demandas sociais.

No período de 2007 a 2012 ocorreram alguns ajustes nessa proposta, como por exemplo: a criação das disciplinas Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e EDU01056 Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos a troca de oferta da disciplina Introdução à Pesquisa na Educação da 1ª etapa para a 4ª etapa do Curso e, conseqüentemente, a troca da oferta da disciplina Jogo e Educação da 4ª etapa para a 1ª etapa do Curso. No Quadro 01 é possível visualizar a grade curricular atualizada e em vigência neste ano de 2013. Vale esclarecer que eu decidi não incluir a lista de disciplinas eletivas por entender que a mesma não se faz necessária às análises propostas neste Trabalho.

<b>Etapa 1</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
EDU02051	Análise e Produção do Texto Acadêmico	30	2
EDU03052	Educação Especial e Inclusão	45	3
EDU01043	História da Educação na Europa e nas Américas	60	4
EDU03050	Infâncias de 0 a 10 anos	45	3
EDU01049	Jogo e Educação	45	3
EDU03051	Mídia, Tecnologias Digitais e Educação	45	3
EDU01044	Psicologia da Educação: Introdução	30	2
EDU01055	Seminário Educação e Sociedade	90	6
<b>Etapa 2</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
EDU03055	Ação Pedagógica com Crianças de 0 a 10 anos	75	5
EDU03054	Ação Pedagógica com Jovens e Adultos	45	3
EDU01046	Filosofia da Educação I: Fundamentos da Experiência Pedagógica	60	4
EDU03071	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	30	2
EDU02053	Linguagem e Educação I	45	3
EDU01047	Psicologia da Educação: Desenvolvimento	45	3
EDU03073	Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta	90	6
<b>Etapa 3</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
EDU02054	Educação, Saúde e Corpo	45	3
EDU03059	Gestão e Organização da Educação	75	5
EDU03058	Literatura e Educação	30	2
EDU03057	Políticas e Legislação da Educação	45	3
EDU03074	Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares	90	6
EDU01048	Sociologia da Educação: Espaços Educativos	60	4
EDU02055	Teoria de Currículo	45	3
<b>Etapa 4</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
EDU02058	Educação e Teatro	30	2
EDU03061	Educação Musical	45	3
EDU01050	Filosofia da Educação II: Problemas Filosóficos	60	4
EDU 03080	Pesquisa em Educação	45	3
EDU02057	Linguagem e Educação II	75	5
EDU01051	Psicologia da Educação: Aprendizagem	45	3
EDU03075	Seminário de Docência: Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo – 0 a 3 anos	90	6
<b>Etapa 5</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
EDU02062	Didática, Planejamento e Avaliação	75	5
EDU02061	Educação e Artes Visuais	45	3
EDU02059	Educação Matemática I	75	5
EDU01052	História da Educação no Brasil I	60	4
EDU02060	Linguagem e Educação III	45	3
EDU02073	Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades - 4 a 7 anos	90	6

<b>Etapa 6</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
EDU02064	Ciências Sócio-Históricas	75	5
EDU02066	Educação em Ciências Naturais	75	5
EDU02065	Educação Matemática II	45	3
EDU03063	Psicopedagogia	45	3
EDU02074	Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência – 6 a 10 anos ou EJA	90	6
EDU01053	Sociologia da Educação: Espaços Escolares	60	4
<b>Etapa 7</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
	<b>Grupo de Alternativas</b>		
EDU03077	Estágio de Docência: 0 a 3 anos	300	20
EDU03078	Estágio de Docência: 4 a 7 anos	300	20
EDU02081	Estágio de Docência: 6 a 10 anos	300	20
EDU03079	Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos	300	20
	<b>Grupo de Alternativas</b>		
EDU03064	Seminário de Prática Docente - 0 a 7 anos	90	6
EDU02068	Seminário de Prática Docente - 6 a 10 anos	90	6
EDU03065	Seminário de Prática Docente em EJA	90	6
<b>Etapa 8</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>C. Horária</b>	<b>Crédito</b>
EDU01056	Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos	30	2
	Trabalho de Conclusão de Curso – Análise sobre a Prática Pedagógica	150	0
	<b>Grupo de Alternativas</b>		
EDU03066	Reflexão sobre a Prática Docente – 0 a 7 anos	105	7
EDU02069	Reflexão sobre a Prática Docente – 6 a 10 anos	105	7
EDU03067	Reflexão sobre a Prática Docente em EJA	105	7

Quadro 01: Fonte: Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/UFRGS [www.ufrgs.br/faced – acesso em 14 abr. 2013]

O Curso está organizado em oito eixos articuladores<sup>6</sup>, a saber: 1ª ETAPA – Educação e Sociedade; 2ª ETAPA – Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; 3ª ETAPA – Gestão da Educação: Espaços escolares e Não-Escolares; 4ª ETAPA – Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo; 5ª ETAPA – Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades; 6ª ETAPA– Saberes e Constituição da docência; 7ª ETAPA – Constituição da Docência: Práticas Reflexivas; e, 8ª ETAPA – Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos. Ainda, o Curso de Pedagogia da UFRGS totaliza 3.210 horas distribuídas assim: 2805 horas dedicadas às atividades formativas: disciplinas de caráter teórico-prático; disciplinas seminários e seminários

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>. Acessado em 24 mar. 2013.

de docência – promoção de práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, prática da pesquisa, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas aos Estágios de Docência Supervisionados nas modalidades: 0 a 3 anos ou 4 a 7 anos ou 6 a 10 anos ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA); e, 105 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria [atividades complementares]. As informações que possibilitaram essa sistematização estão apresentadas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRGS<sup>7</sup>. Observei que esse documento do Curso está em conformidade com a LDBN/96 e com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. No que se refere à LDBN nº 9.394/96, o Curso atende ao que dispõe o artigo 65 sobre a carga horária obrigatória para os estágios curriculares oferecidos nos cursos de formação de professores: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” Quanto às determinações da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, se observa o estabelecimento da carga horária mínima de 3.200 para a oferta de cursos. Essa carga horária deve ser distribuída da seguinte forma:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

---

<sup>7</sup> O documento não possui data.

Desta forma, como consta no Projeto Acadêmico, há o atendimento à distribuição da carga horária [2.805 horas + 300 horas + 105 horas] e também ao total de horas estabelecidas para a integralidade do Curso [3.210 horas].

### 3.1 As disciplinas do Curso para o ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física

Ao considerar as determinações das DCNs para os Cursos de Pedagogia, senti necessidade de refletir sobre os conteúdos que uma Pedagoga necessita saber para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com classes de crianças, jovens e adultos. Conforme as DCNs, em seu artigo 5º, as/os egressas/os devem estar aptas/os a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Com a intenção de conferir como o ensino dessas áreas está contemplado no Curso eu sistematizei o Quadro 02, buscando as informações disponíveis na página eletrônica da Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia [COMGRAD/EDU].

Área	Disciplina e súmula	C. Horária	Etapa do curso
Português	<b>EDU02053 Linguagem e Educação I:</b> Linguagens verbais e não-verbais. Teorias de aquisição da linguagem oral e escrita. Desenvolvimento da linguagem: fonológico, lexical, sintático, pragmático e discursivo. Enfoque investigativo e pedagógico.	45	2
	<b>EDU02057 Linguagem e Educação II:</b> Alfabetismos: abordagem histórica dos conceitos e dos métodos. Letramentos: escolar e social. Enfoque investigativo e pedagógico	75	4
	<b>EDU02060 Linguagem e Educação III:</b> Conceitos e princípios básicos para o ensino da linguagem nos anos iniciais. Leitura. Produção textual. Análise linguística oracional/textual. Propostas pedagógicas. Avaliação.	45	5
Matemática	<b>EDU02059 Educação Matemática I:</b> Teorias e pedagogias em Educação Matemática, relativas à Topologia, à Geometria, ao Sistema de Numeração Decimal, focalizando as operações fundamentais, seus sentidos e procedimentos de cálculo nos campos numéricos dos Naturais e dos Inteiros. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos.	75	5
	<b>EDU02065 Educação Matemática II:</b> Teorias e pedagogias em Educação Matemática, relativas ao campo numérico dos racionais, ao tratamento de informações e às grandezas e medidas. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos.	45	6



Ciências Naturais	<b>EDU02066 Educação em Ciências Naturais:</b> Relações entre o campo das ciências físico-químico-biológicas e o campo pedagógico: questões conceituais e curriculares. Estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional.	75	6
Geografia e História	<b>EDU02064 Ciências Sócio-Históricas:</b> Ampliação e significação das experiências sociais das crianças, jovens e adultos, e construção de conhecimentos diversificados a respeito do meio cultural em que estão inseridas. Compreensão da importância do conhecimento dos fenômenos sociais e das práticas culturais do entorno das crianças, jovens e adultos pelo educador para sua presença na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diversidade das vivências sócio-culturais, das histórias familiares e comunitárias, dos modos de vida e de trabalho, dos lugares e suas paisagens, das relações com o tempo. Exploração da pluralidade de fenômenos e acontecimentos geográficos, históricos e culturais pelos estudantes, através da criação de momentos de aprendizagens significativas, da construção de conceitos, do desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas às questões culturais e da articulação com outras áreas do conhecimento.	75	6
Artes	<b>EDU02058 Educação e Teatro:</b> Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos escolares, enfocando as particularidades dos processos de improvisação teatral, suas diferentes modalidades e a construção de conhecimento. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro.	30	4
	<b>EDU03061 Educação Musical:</b> Educação Musical em espaços e tempos escolares. Experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente.	45	4
	<b>EDU 02061 Educação e Artes Visuais</b> Pressupostos teóricos e metodológicos das artes visuais na educação em espaços e tempos escolares. Especificidades da produção de conhecimento em artes visuais em diferentes idades e contextos. Linguagens visuais: criação, materiais, técnicas, análise e contextualização.	45	5

Quadro 02: Fonte para elaboração: Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/UFRGS [www.ufrgs.br/faced – acesso em 24 mar. 2013]

Informo que ao elaborar o Quadro 02 pude perceber que não há uma disciplina voltada à especificidade da Educação Física. Entretanto, me chamou a atenção que a área de Artes fica contemplada pelas disciplinas nas abordagens dramática, musical e plásticas. Também, esclareço que ao sistematizar esse quadro eu não visei restringir os estudos sobre como se organizam os ensinamentos para as áreas específicas apenas às disciplinas que tenham uma denominação ou súmula com a explicitação de tais áreas. Minha intenção foi dar visualização às disciplinas que têm em sua denominação explicitada uma área específica.

Ao observar o Quadro 02, pode-se considerar que as disciplinas EDU02053 Linguagem e Educação I, EDU02057 Linguagem e Educação II e EDU02060 Linguagem e Educação III proporcionam aporte teórico para o ensino da Língua Portuguesa, totalizando a carga horária de 165h/a. As disciplinas EDU02059 Educação Matemática I e EDU02065 Educação Matemática II dão aporte para o ensino da Matemática, totalizando 120h/a. A disciplina EDU02066 Educação em Ciências Naturais fornece um aporte para o ensino de Ciências, através de 75h/a, enquanto a disciplina EDU02064 Ciências Sócio-Históricas proporciona a formação para o ensino de História e Geografia, com sua carga horária de também 75 h/a. As disciplinas EDU02058 Educação e Teatro, EDU03061 Educação Musical e

EDU02061 Educação e Artes Visuais, totalizam carga horária de 120 h/a para o ensino de Artes. Como já foi dito, referente à Educação Física, o Curso não possui uma disciplina obrigatória específica.

A discrepância no total de carga horária das áreas chamou minha atenção: será que isto indica para nós, futuras professoras, a valorização dos estudos que devemos atribuir na docência em classes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Os ensinamentos de Português e Matemática devem ser priorizados em detrimento dos ensinamentos de Ciências Naturais e Ciências Sócio-Históricas? E a ausência de uma disciplina com abordagem ao ensino de Educação Física, o que pode indicar para nós, futuras professoras? No início de minha investigação não pensava em levantar estas questões, entretanto a análise da proposta curricular do Curso suscitou essas inquietações e me fez recordar as posições de Jurjo Torres Santomé (1998) ao abordar as áreas de conhecimento e as dificuldades na efetivação de um planejamento integrado. Para o autor (*idem*), a hierarquização social criada por algumas disciplinas colabora na dificuldade de concretização de uma proposta integrada. Resgato essa posição de Santomé para explicitar uma inquietação advinda da análise da distribuição de carga horária para as áreas de ensino previstas nas DCNs: como esperar das/os egressas/os do Curso de Pedagogia da UFRGS um preparo na elaboração de propostas integradas se em sua formação algumas áreas foram privilegiadas e outras pouco enfatizadas?

### 3.2 As Práticas Pedagógicas e o Estágio de Docência

A Resolução nº 04/2004, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE-UFRGS) regulamenta as Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS, em seu artigo 2º, parágrafo 1º institui “As atividades

práticas de ensino e aprendizagem terão a duração de 400 (quatrocentas) horas, vivenciadas ao longo do curso.”<sup>8</sup>

Portanto a partir da 4ª etapa do Curso as alunas vivenciam pequenas experiências docentes, são as Práticas Pedagógicas, comumente chamadas “mini-práticas”. Essas Práticas Pedagógicas são de responsabilidade das disciplinas Seminário e são oferecidas da seguinte forma:

<b>Etapa</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Local de inserção da prática pedagógica</b>
4ª	EDU03075 Seminário de Docência – Aprendizagem de Si, do Outro e do Mundo	Espaços educativos que atendam crianças de 0 a 3 anos
5ª	EDU02073 Seminário de Docência – Organização Curricular: fundamentos e possibilidades	Espaços educativos que atendam crianças de 4 a 7 anos
6ª	EDU02074 Seminário de Docência – Saberes e Constituição da Docência	Espaços educativos que atendam crianças de 6 a 10 anos ou em classes de anos iniciais de jovens e adultos

Quadro 03: Fonte para elaboração: Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/UFRGS [www.ufrgs.br/faced – acesso em 24 mar. 2013]

Penso que são através destas Práticas Pedagógicas, ofertadas na 4ª, 5ª e 6ª etapa, que o Curso de Pedagogia da UFRGS tenta aproximar as alunas das realidades das salas de aula. Acredito que são inserções importantes, porém, um pouco sintéticas. Estas Práticas Pedagógicas consistem em uma inserção de duas semanas: a primeira semana é destinada à prática da observação, e a segunda, à prática docente. Entre estas duas semanas, há um intervalo de tempo de aproximadamente um mês, período no qual as alunas continuam tendo aulas nas disciplinas Seminário de Docência, tendo a tarefa, orientada pela professora da disciplina, de elaborar um planejamento a ser executado na semana de prática.

Nestas Práticas Pedagógicas as alunas têm a oportunidade de observar e atuar em uma turma, embora sendo um breve contato com um “recorte” daquela realidade. O espaço da Prática Pedagógica pode (e deve) ser um espaço para intercâmbio entre a teoria e a prática, mas, também é necessário o bom senso para constatar que determinadas práticas talvez não consigam se efetivar de maneira totalmente positiva, em função do tempo disponível.

O momento de prática docente mais efetiva ocorre no Estágio de Docência, ele é oferecido na 7ª etapa do Curso, no qual a aluna pode escolher em qual

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res04-04.htm>. Acessado em 26 maio 2013.

modalidade deseja realizá-lo. Conforme já mencionado nesse Trabalho, há um grupo de disciplinas alternativas para o Estágio de Docência: EDU03077 Estágio de Docência de 0 a 3 anos; EDU03078 Estágio de Docência de 4 a 7 anos; EDU02081 Estágio de Docência de 6 a 10 anos; ou, EDU03079 Estágio de Docência em Educação de Jovens e Adultos - EJA. Portanto as alunas possuem quatro alternativas de matrícula para efetivar o Estágio de Docência. Também como já foi registrado, as alunas devem se matricular, na 7ª etapa do Curso, em uma disciplina de Seminário referente ao nível de ensino e a faixa etária do Estágio escolhido. São oferecidas três disciplinas Seminário: EDU03064 Seminário de Prática Docente – 0 a 7 anos; EDU02068 Seminário de Prática Docente – 6 a 10 anos; ou, EDU03065 Seminário de Prática Docente em EJA.

Na disciplina Seminário da Prática Docente as alunas são orientadas a realizar um relatório no final do estágio, como instrumento avaliativo para obtenção do conceito final da disciplina, em conformidade com a Regulamentação dos Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura da UFRGS, em seu artigo 10º do CEPE nº 31/2007<sup>9</sup>, institui como atribuições dos estagiários: “apresentar ao orientador e ao supervisor, ao final do estágio, relatório pormenorizado das atividades realizadas, incluindo avaliação da orientação e da supervisão recebidas.”.

---

<sup>9</sup> Fonte: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res31-07.htm>. Acessado em 26 maio 2013.

## 4 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente mobiliza diferentes tipos de saberes. A aluna em formação depara-se com teorias, que em sua maioria já estão constituídas há algum tempo, e que demandam compreensão. A meu ver, esta é uma parte importante da formação, Tardif (2007) classifica esses saberes como saberes da formação profissional: “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2007, p.36), e os saberes disciplinares que “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2007, p.38). Além desses saberes, a aluna em formação deve relacionar os saberes teóricos com os práticos. Concordo com Perrenoud (2002a) ao defender que esta articulação entre teoria e prática deva partir também dos próprios formadores, não dependendo apenas das habilidades e capacidades das alunas em formação.

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

“a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.” (PERRENOUD, 2002b, p.17).

As Práticas de Ensino e o Estágio de Docência do Curso de Pedagogia proporcionam que as alunas adentrem no ambiente escolar, demandando que realizem a conexão entre o que aprenderam durante o Curso e os seus objetivos

pedagógicos, de acordo com o contexto escolar que se inseriram. Além disso, é comum que as alunas estagiárias sintam insegurança, e também, receio de apostar em determinadas propostas didáticas. Partilho da opinião de Perrenoud (2002b) quando explicita as características de professores principiantes:

O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira [...]. (PERRENOUD, 2002b, p.19)

Penso que, em função dessas angústias, as experiências de práticas docentes deveriam ser distribuídas e mais intensas ao longo do Curso, oportunizando às estudantes a prática reflexiva, relevante à auto formação. Perrenoud (2002b) explica que

A reflexão sobre os problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente às *práticas*. Se elas constituem um futuro longínquo e abstrato, como podem se transformar na *matéria-prima* do trabalho de formação? (PERRENOUD, 2002b, p.20)

#### 4.1 Experiências Docentes e a Carga Horária do Estágio de Docência

Há alunas que optam pela Licenciatura em Pedagogia para darem continuidade aos estudos iniciados no Magistério – nível médio. Eu me interessei por essa condição de algumas alunas para problematizar possíveis vínculos entre suas experiências docentes com a posição acerca da proposta de Estágio de Docência, referente à carga horária prevista: 300 horas/aula. A satisfação ou não com a carga horária do Estágio de Docência poderia estar relacionada ao exercício docente anterior?

No decorrer da investigação percebi que estes dados, um breve currículo das alunas entrevistadas, se apresentavam relevantes às análises das posições

apresentadas sobre a pertinência da carga horária dos Estágios. É possível perceber que o “ponto de partida” de cada uma na docência foi diferente, e isso, repercute na forma como elas perceberam suas dificuldades e aprendizagens durante o Estágio.

Ainda, faço destaque ao dispositivo do Conselho Nacional de Educação<sup>10</sup> que estabelece que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”. Desta forma, as alunas que já atuavam como professora – A1-EI e A3-AI – solicitaram esta redução de carga horária, e, portanto, tiveram um tempo menor de Estágio em relação às outras colegas.

No roteiro de entrevistas, previamente traçado por mim, elaborei uma pergunta específica sobre a carga horária do Estágio de Docência. A aluna A3-AI deu o seguinte depoimento *“Para mim foi suficiente, porque eu já estava na escola, foi no segundo semestre então eu já conhecia a turma, já conhecia a dinâmica do Município, já tinha uma experiência em sala de aula, então, para mim, foi na medida!”*. A aluna A1-EI fez a seguinte manifestação: *“Eu acho [que é um tempo] bom, é um tempo a mais que a gente tem pra ficar em sala de aula do que quando acontecem as mini-práticas que é aquele período bem pequeno. É um tempo que a gente consegue criar vínculo, consegue conhecer a turma [...] Acho que é um período bom.”* Essas respondentes solicitaram a redução de carga horária, pois com formação em Magistério – nível médio elas vem exercendo a docência antes do ingresso no Curso. Ambas concordam que o tempo de Estágio é suficiente, embora não fique explicitado que esse suficiente resulte em 100 horas.

As alunas A2-EI e A4-EJA concordaram em suas respostas ao afirmarem que a carga horária de 300 horas é insuficiente. Manifestou-se A2-EI: *“Antes de fazer o estágio eu achava que era muito, eu pensava meu Deus do céu como que a gente vai dar conta de um estágio tão grande! [...] Mas durante o estágio eu percebi que tem aquele momento que tu leva para se enturmar, conhecer o pessoal, começar a pegar a rotina e quando tu tá assim gostando do estágio, tá acabando já. [...] Eu acho que poderia ser maior [tempo]”*. A respondente A4-EJA deu o seguinte

---

<sup>10</sup> Resolução CNE/CP nº2, 19/02/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acessado em 21 abr. 2013.

depoimento: *“Eu acho que é pouco! Antes de começar eu não achava isso, eu achava que era muito tempo, mas depois, eu saí com a sensação de querer mais, de aprofundar mais as coisas e de aprender mais. [...] Então eu acho que se pudesse ter mais um tempinho seria interessante”*.

Observo que se diferem os “pontos de partida” das respondentes A1-EI e A3-AI das respondentes A2-EI e A4-EJA. Ou seja, A2-EI e A4-EJA iniciaram o Estágio de Docência utilizando-se dos saberes profissionais, denominados por Tardif (2007, p.36) como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” e dos saberes disciplinares que “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2007, p.38). As alunas A1-EI e A3-AI, além dos saberes profissionais e disciplinares, utilizaram-se também dos saberes experienciais, denominados por Tardif (2007) como aqueles que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” (TARDIF, 2007, p.38-9).

Desta forma, é possível perceber que os saberes experienciais influenciam na maneira como a aluna estagiária atua e se percebe em seu Estágio de Docência. Por exemplo, a aluna A3-AI afirmou que o tempo de estágio foi suficiente, provavelmente porque ela já conhecia a turma, já estava inserida na escola, e, além disso, o estágio ocorreu no segundo semestre do ano, portanto, ela já havia criado um vínculo com aqueles alunos e já conseguia identificar as necessidades de sua turma. Por sua vez, as alunas A2-EI e A4-EJA expressaram uma dualidade de pensamento em relação ao tempo de duração do estágio. Antes de iniciar o Estágio pensavam que a carga horária seria demasiada, entretanto, ao concluí-lo, consideraram a mesma insuficiente. Provavelmente, no decorrer do Estágio de Docência, elas perceberam estarem constituindo seus saberes experienciais.

Neste sentido, verifico que as experiências progressas fazem diferença na percepção que se tem do tempo de estágio, e isto não está estritamente relacionado à carga horária (se foi integral ou reduzida), mas sim, na maneira como as alunas estagiárias estiveram inseridas no espaço em que realizaram seu Estágio de Docência. A formação anterior e a experiência progressa na docência constituíram



saberes experienciais que as alunas A1-EI e A3-AI utilizaram de maneira diferente das outras duas entrevistadas. Enquanto as primeiras já conheciam a turma e já haviam criado um vínculo com os alunos, as entrevistadas A2-EI e A4-EJA iniciaram esse processo junto com o início do Estágio de Docência, talvez por isso a fala de A2-EI *“Mas durante o estágio eu percebi que tem aquele momento que tu leva para se enturmar, conhecer o pessoal, começar a pegar a rotina e quando tu tá assim gostando do estágio, tá acabando já.”* Na entrevista também A4-EJA mencionou *“eu saí com a sensação de querer mais, de aprofundar mais as coisas e de aprender mais.”* Ao considerar essas manifestações, dou destaque aos saberes experienciais, pois, são eles que fazem diferenciar o “ponto de partida” de cada uma das entrevistadas. Como propõe Tardif (2007, p.50) *“Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração.”*

#### 4.2 Atuação Docente: Orientações no Estágio de Docência

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

No Quadro 04 constam informações relativas ao 2º semestre de 2012, período em que as alunas entrevistadas realizaram seus Estágios de Docência.

DISCIPLINAS	Nº PROFESSORAS ORIENTADORAS	Nº ALUNAS ESTAGIÁRIAS
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE – 0 A 7 ANOS	02	04
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE – 6 A 10 ANOS	03	17
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA	01	05
TOTAL	06	26

Quadro 04: Fonte: dados fornecidos pelas professoras orientadoras das disciplinas.

As entrevistadas manifestaram suas impressões sobre os procedimentos destas disciplinas Seminário, instigadas pelas perguntas: Como foi a tua relação com a professora orientadora? De que forma aconteciam os encontros de assessoramento? Ficavas satisfeita com os assessoramentos/orientações? Destaca alguns pontos positivos e negativos. As entrevistadas de maneira geral sentiram-se satisfeitas com o acompanhamento das professoras orientadoras. Nas disciplinas Seminário, segundo elas, as professoras orientadoras costumavam trocar e-mails, uma vez que as alunas enviavam o plano semanal via eletrônica e a professora orientadora retornava com sugestões. Todas as respondentes disseram que os assessoramentos por e-mail funcionaram bem, uma vez que complementavam os assessoramentos presenciais. Para a aluna A3-AI *“O trabalho em grupo pouco me ajudou, os assessoramentos coletivos, [...] Não tinha tempo para ouvir todas e atender todas nas suas especificidades. Aí como tinham meninas que era a primeira experiência em sala, necessitavam nesse momento de um pouco mais de atenção, então eu via que assim como eu, outras colegas do grupo também não eram atendidas, mas por questão de tempo. Não dava tempo para todo mundo falar das suas ansiedades, das suas necessidades e pensar alternativas para as dificuldades de cada uma. Mas a orientadora foi bem parceira, funcionou bem os assessoramentos por e-mail, sempre que eu solicitei tive um retorno.”* Pude perceber pelos depoimentos das alunas que as visitas aos locais de estágio não têm um número definido previamente pelas professoras orientadoras. A3-AI em sua entrevista me relatou que a orientadora a visitou em seu local de Estágio três vezes, enquanto que a entrevistada A1-EI relatou que sua orientadora visitou-a cinco vezes. Segundo a entrevistada *“Ela visitava a gente uma vez por semana ou a cada 15 dias no máximo [...] A gente trocava muito material por e-mail, ‘olha pensei em fazer isso, isso e isso’ e ela dava retorno ‘olha quem sabe tu muda isso, porque eu vi na tua sala que tinha isso’, porque como ela tava muito presente nas nossas salas, ela conseguia acompanhar bem e dizer ‘isso de repente não, acho que isso vai fluir*

*melhor do que aquilo*”. Observo que a presença contínua da professora orientadora foi um ponto de destaque positivo pelas respondentes e que parece ter sido relevante nas tomadas de decisões no planejamento e atuação docente das alunas. Ainda, ao ouvir as alunas e considerando as informações do Quadro 04, percebo que o número de orientandas para cada orientadora é um fato importante e, quem sabe, determinante para que as sugestões e interlocuções das professoras orientadoras sejam condizentes e adequadas aos acontecimentos das salas de aula das alunas estagiárias. Faço este registro associado ao número de visitas que cada professora orientadora conseguiu realizar. A professora orientadora da aluna A3-AI realizou três visitas à sala de aula. A orientadora da aluna A1-EI realizou cinco visitas à sala de aula. Outro aspecto diz respeito ao número de alunas de responsabilidade de cada professora orientadora. Cada professora orientadora da disciplina Seminário da Prática Docente – 6 a 10 anos se responsabilizou por cinco ou seis alunas. No entanto, na disciplina Seminário de Prática Docente – 0 a 7 anos atuaram duas professoras, que, conforme o relato das alunas entrevistadas, dividiram suas atribuições, uma ficou responsável por orientações mais teóricas e uma realizava as visitas às salas de aula e acompanhava os planejamentos, portanto uma professora orientadora ficou responsável por quatro alunas.

A aluna A4-EJA deu detalhes sobre as orientações “[...] eram em grupos, eram 5 orientandas [...] Ela [professora orientadora] sempre foi muito atenciosa, sempre me ajudou bastante, então, não sei te dizer uma coisa negativa. [...] Nas aulas a gente buscava discutir os textos, que pra mim, me ajudaram bastante na prática do estágio”. A mesma aluna me relatou que sua professora orientadora visitou-a apenas uma vez, porém, ela mantinha contato com a professora titular.

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

Formadores de campo devem estar envolvidos no processo de ensino. Em uma formação como esta pede-se que sejam profissionais reflexivos mais que professores exemplares e que aceitem compartilhar suas interrogações e dúvidas, bem como suas convicções e suas certezas, com os estagiários. (PERRENOUD, 2002b, p.67).

### 4.3 Registros Escritos, Estágio de Docência e a Formação

Destaquei alguns trechos dos Relatórios de Estágio das alunas, em que elas manifestaram suas opiniões sobre o Estágio de Docência, sua importância e aprendizagens realizadas. A aluna A4-EJA escreveu *“De todas as minhas experiências enquanto estudante do curso de Pedagogia, sobretudo no que diz respeito às vivências práticas, essa foi a que mais me oportunizou saberes, tanto como aluna que sou, quanto como professora que fui e principalmente, como cidadã.”* (Excerto do Relatório de Estágio de A4-EJA, 2012/2). Também a aluna A1-EI que realizou o Estágio de Docência na turma em que atuava como professora titular escreveu um depoimento valorativo a essa atividade de ensino no Curso: *“Finalizo essa etapa, afirmando o quão valiosa e significativa ela é na formação docente, e embora eu tenha realizado o estágio curricular na minha própria turma, me redescobri como educadora e redescobri minha turma. O estágio veio para contribuir com novos olhares e novas aprendizagens, fazendo meu trabalho tornar-se cada dia mais rico.”* (Excerto do Relatório de Estágio de A1-EI, 2012/2). Nesses trechos é possível perceber que as alunas concordam sobre a importância do Estágio de Docência para a formação docente. Observo que a valorização dessa atividade de ensino não se diferencia nos escritos dos Relatórios de quem tinha ou não experiência docente prévia, as alunas concordam que o Estágio propicia novas aprendizagens.

Ainda, sobre as aprendizagens e a importância do Estágio de Docência na formação, a aluna A2-EI escreveu em seu Relatório de Estágio: *“Descobri que o estágio de docência do sétimo semestre deste curso, muito mais do que um estágio que permita que se demonstrem todos os aprendizados obtidos ao longo do curso, é um momento em que nos deixamos agir de acordo com os nossos princípios e, com auxílio da nossa orientadora de estágio, permite que nos apaixonemos ainda mais pela área da educação. Em suma, o que antes parecia ser um mero estágio obrigatório para o encerramento do curso se tornou algo muito importante e significativo para mim, pois obtive e possibilitei muitos aprendizados, aprendi a lidar*

*da melhor forma possível com imprevistos, e acima de tudo, fui muito feliz*” (Excerto do Relatório de Estágio de A2-EI, 2012/2).

Percebo nestas escritas que o “encontro com a prática” é um aspecto importante para as alunas, pois tem um caráter de “complementação” ao percurso trilhado durante a graduação. O Estágio se apresenta como o momento em que a aluna do Curso – professora em formação – se vê e se sente como professora. Este momento é caracterizado por Tardif (2007) como formador, por ser um exercício cotidiano, no qual os professores em formação se deparam com situações concretas, que exigem habilidade e improvisação pessoal:

Somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional. (TARDIF, 2007, p.49).

Duas das entrevistadas, tanto durante a entrevista, como em trechos de seus relatórios destacaram as aprendizagens efetivadas durante o Estágio de Docência em relação à docência compartilhada, ou seja, atuação docente exercida em parceria com a professora titular. No Relatório da aluna A2-EI está escrito: *“A M., muito mais do que uma colega de trabalho, se tornou uma amiga, companheira, parceira para todas as atividades, alguém que estava presente mesmo quando estava em algum dia difícil. Juntas, embarcamos em novas descobertas e novos caminhos, sempre sendo parceiras, jamais tive a impressão de que ela era a que “mandava” e eu apenas auxiliava - como existe a grande possibilidade de ocorrer em uma docência compartilhada -, justamente pelo contrário, muitas vezes tive que lhe dizer que ela também poderia participar/fazer a atividade, não tinha de se preocupar em apenas eu fazer a atividade planejada, propor e conversar com a turma sobre a atividade. Compreendo que ela tinha a preocupação de não me atrapalhar com o que eu havia planejado, e queria que eu tivesse a possibilidade de crescimento, aprendesse a ter autonomia e pudesse pensar por mim mesma, não tendo necessariamente que perguntar a ela o que fazer.”* (Excerto do Relatório de Estágio de A2-EI). Também a aluna estagiária A4-EJA faz registro referente à atuação

conjunta com a professora titular, segundo ela *“Compartilhar ou melhor (tri)partilhar<sup>11</sup> a docência durante este período de estágio foi uma experiência de muita aprendizagem para mim, haja vista que esse foi o período mais longo em que realizei uma prática docente, logo poder dividir dúvidas, experiências, referenciais teóricos, hipóteses com professoras experientes tanto na modalidade da docência compartilhada quanto na EJA, colaborou com o meu aprendizado enquanto futura professora, enriquecendo as propostas de trabalho e o próprio cotidiano da sala de aula.”* (Excerto do Relatório de Estágio de A4-EJA).

Este aspecto da atuação docente conjunta, compartilhada, me chamou atenção por ter sido posto em destaque para alunas estagiárias. Pude notar que atuar, no momento do Estágio de Docência, com uma professora titular, considerando a experiência da mesma, foi com certeza algo enriquecedor para a formação destas alunas.

Além disso, no caso das alunas A2-EI e A4-EJA, o Estágio de Docência foi a primeira inserção em uma sala de aula por tempo mais prologando, 300 horas/aula. A insegurança e as incertezas nos encaminhamentos da tomada de decisões, exigida na coordenação do trabalho didático pedagógico, foram minimizadas, pois elas tiveram a oportunidade de contar com a parceria da professora titular.

#### 4.4 O Curso de Pedagogia e a ‘Retradução’ dos Saberes

Conforme Tardif (2007) nas experiências de atuação docente – no caso deste estudo, o Estágio de Docência – é possível confrontar e repensar os saberes adquiridos durante a graduação, pois “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições

---

<sup>11</sup> No Relatório ela menciona que atuavam em sala de aula com ela, aluna estagiária, duas professoras titulares.

limitadoras da experiência” (TARDIF, 2007, p.53). Neste sentido, percebi nas falas das entrevistadas algumas *retraduções* sobre estudos realizados no Curso. A aluna A3-AI ao relatar sobre as dificuldades em abordar tópicos matemáticos em uma turma de 3º ano e também na dificuldade de encontrar materiais facilitadores para o ensino deu o seguinte depoimento: *“Eu sempre sabia o que não fazer, as práticas que eu não queria ter, mas o que colocar no lugar, principalmente no que se referia ao ensino da Matemática assim, foi o grande desafio [...] Nesse sentido o Curso de Pedagogia ajudou pouco, em termos de instrumentos, de metodologias de sala de aula.”* A aluna A4-EJA, também fez uma *retradução* de seus estudos referentes ao ensino de tópicos específicos das áreas de conhecimento *“Aqui na faculdade eu vejo que a gente é bem focado, não sei assim, posso estar enganada, usando a palavra errada, mas bem politicamente, estão nos formando bem politicamente, bem o que é ser um professor ou como ser um bom professor e não mais específico nessas áreas.”*

Questionei as entrevistadas sobre os estudos e orientações referentes às áreas do conhecimento Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Artes no Curso.<sup>12</sup> Cada uma dessas áreas possui um amplo campo de conhecimentos específicos e o Curso habilita a docência para atuar com turmas de 1º ano a 5º ano do Ensino Fundamental, isto sugere pensar: *como capacitar as alunas para constituírem intervenções didático-pedagógicas pertinentes às especificidades de conhecimentos?* Por exemplo, no Curso são oferecidas as disciplinas EDU02053 Linguagem e Educação I, EDU02057 Linguagem e Educação II e EDU02060 Linguagem e Educação III, que abordam fundamentos sobre as linguagens verbais e não-verbais, desenvolvimento da linguagem, alfabetização, letramento, conceitos básicos para o ensino da linguagem nos Anos Iniciais e sugerem algumas metodologias. Essas disciplinas foram indicadas pelas alunas entrevistadas como importantes para a seleção de conteúdos e a elaboração de atividades para o ensino da Língua Portuguesa, como se observa na manifestação da A3-AI *“Da Linguagem foi a área que a UFRGS mais especificamente mais contribuiu, em termos de fundamentos do trabalho com a Linguagem, em termos de*

---

<sup>12</sup> Conforme as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, abordada no capítulo 3.1 *As disciplinas do Curso para o ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.*

*situações didáticas, de estratégias, de tu saber como fazer e como intervir, pra mim foi o grande destaque dessa graduação, foi a área da linguagem.*” Observo que essas disciplinas totalizam uma carga horária de 165 h/a e ainda é oferecida na 1ª etapa do Curso a disciplina EDU02051 Análise e Produção do Texto Acadêmico com carga horária de 30 h/a ministrada pelas professoras das disciplinas Linguagem.

Ao analisar as manifestações das alunas percebi uma insistência em dar destaque à distribuição da carga horária para as disciplinas que tratam de abordagens específicas das áreas de conhecimento e como isso se relaciona com o preparo docente. A tomada de decisões de A1-EI afim às especificidades dos conhecimentos se dá com base nos seus estudos e orientações recebidas no Curso de Magistério – nível médio: *“Nesse sentido eu não fico com tanto medo, porque se for me dar um currículo, eu tenho mais ou menos uma base de onde procurar, por causa do Magistério. Porque aqui [na UFRGS] eu senti muita falta disso, a gente não tem cadeiras específicas que voltem para isso.”* Para ela, as disciplinas EDU02059 Educação Matemática I e EDU02065 Educação Matemática II, EDU03055 Ação Pedagógica de 0 a 10 anos, EDU02053 Linguagem e Educação I, EDU02057 Linguagem e Educação II e EDU02060 Linguagem e Educação III foram as mais colaborativas no sentido de agregar conhecimentos específicos. A aluna A2-EI explicita a situação de oferta da disciplina EDU02064 Ciências Sócio-Históricas na 6ª etapa do Curso. Vale observar o texto extenso da súmula da referida disciplina, são muitas abordagens previstas para uma carga horária de 75h/a! A disciplina tem a seguinte súmula: *“Ampliação e significação das experiências sociais das crianças, jovens e adultos, e construção de conhecimentos diversificados a respeito do meio cultural em que estão inseridas. Compreensão da importância do conhecimento dos fenômenos sociais e das práticas culturais do entorno das crianças, jovens e adultos pelo educador para sua presença na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diversidade das vivências sócio culturais, das histórias familiares e comunitárias, dos modos de vida e de trabalho, dos lugares e suas paisagens, das relações com o tempo. Exploração da pluralidade de fenômenos e acontecimentos geográficos, históricos e culturais pelos estudantes, através da criação de momentos de aprendizagens significativas, da construção de conceitos, do desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas às questões culturais e da articulação com outras áreas do conhecimento”*. Para atendimento de suas abordagens dois professores



dividem a carga horária, um dá ênfase aos estudos afins à História e um dá ênfase aos estudos afins à Geografia. Segundo essa aluna: *“Sem dúvida eu vou ter que buscar [mais conhecimentos] porque tem disciplinas que a gente teve que eram muito curtas, créditos pequenos pra o tamanho da demanda que a gente precisa ter, conhecer. Tipo a de História e Geografia era dividido um semestre para as duas, é ridículo, porque não conseguia aprofundar as coisas, tirar tuas dúvidas todas [...] Artes foi uma cadeira muito boa, eu gostei muito, achei que acrescenta bastante, faz a gente pensar muito, em termos de materiais e em como utilizar, apesar de ser muito curta, ela acrescentou muito.”* A aluna A3-AI traz em suas respostas posições afins à colega A3-AI *“Em Matemática a gente teve brevemente fundamentos e um e outro conteúdo. Não vi, não sei de situações didáticas que nós tenhamos pensado nas aulas de Matemática, de ensino da Matemática. Então acho que a Matemática deixou a desejar. E acho que Ciências Naturais e Ciências Sócio Históricas pra mim é como se elas não tivessem existido, porque a carga horária delas são mínimas no Curso. Cada professor que trabalhou estas duas disciplinas, eles acabam dando conta muito mais dos seus estudos, das pesquisas que os professores já desenvolvem, do que propriamente a nossa necessidade de intervenção pedagógica e de conhecimento [...] O que ficou pra mim foram falas sucintas, exemplos sucintos, nada mais concreto, mais complexo, de como a gente vai trabalhar isso em sala de aula. E na questão da Educação Física [...] não vejo que nós tivemos algum conteúdo, algum trabalho mais consistente com a metodologia de Educação Física, nem de como essa aula tem que ser pensada, em termos de atividades propostas, em termos de habilidades e de aprendizagens físicas, não vejo. [...] A de Artes, acho que ela foi bem interessante, embora uma disciplina com pouca carga horária, acho que foi bem válida, acho que ajudou e contribuiu na minha formação [...] Achei que a disciplina de Música foi muito focada na Educação Infantil, que a gente viu nada de EJA e viu muito pouco aplicado aos Anos Iniciais.”* É recorrente a posição de falta de conexão entre os estudos das disciplinas EDU02064 Ciências Sócio-Históricas e EDU02066 Educação em Ciências Naturais com as necessidades reais de uma sala de aula. As alunas reconhecem que essas disciplinas possuem pouca carga horária na proposta curricular do Curso de Pedagogia, e que portanto, pouco dão conta de orientações metodológicas específicas. Duas alunas mencionaram a disciplina EDU02061 Educação e Artes Visuais, oferecida na 5ª etapa do Curso, como

colaborativa na capacitação da docência. Chamou-me atenção que em suas falas não houve reivindicação de carga horária ampliada para essa disciplina. Quais os prováveis motivos? Poderia ser a pouca valorização desta área de conhecimento nas propostas curriculares, estando as alunas em formação mais preocupadas com áreas de conhecimento que predominam nos currículos escolares, como Matemática?

Ainda com relação às áreas específicas do conhecimento, questionei as alunas com relação ao ensino das intervenções didático-pedagógicas da Educação Física. Esta área me pareceu um pouco negligenciada, durante as entrevistas, como resposta, primeiro eu recebia um silêncio, como se as alunas estivessem tentando encontrar aonde e quando aprenderam sobre esta área no Curso. Concordo com a aluna A3-A1 quando expressa *“não vejo que nós tivemos algum conteúdo, algum trabalho mais consistente com a metodologia de Educação Física, nem de como essa aula tem que ser pensada, em termos de atividades propostas, em termos de habilidades e de aprendizagens físicas”*. A aluna A2-EI, quando questionada sobre a área da Educação Física, demorou em responder, refletiu por um tempo e lembrou-se da disciplina EDU01049 Jogo e Educação, mas não soube expressar com clareza a sua opinião. Esta disciplina possui a seguinte súmula: “Estudo teórico-prático do jogo, do brinquedo e da brincadeira nas diversas fases do ciclo evolutivo e suas relações com a pesquisa e as práticas educacionais”, e, talvez por sugerir uma ideia de movimento ela tenha estabelecido relação com estudos afins à Educação Física.

Acho preocupante essas constatações! Com essas falas, me recorro de alguns momentos que passei realizando observação em uma Prática Pedagógica e também durante as observações do Estágio de Docência em que os períodos de Educação Física se resumiam a disponibilizar uma bola e uma corda para a turma.

Estas falas me fazem refletir sobre o que compete à formação básica, inicial, com relação aos conhecimentos básicos que devem ser adquiridos em uma graduação? E o que compete aos próprios professores na busca de mais conhecimentos? Há como definir um limite entre um e outro?

Há uma percepção das alunas sobre as limitações de preparo docente do Curso, em suas respostas elas admitem que a busca “por mais” se faz necessária. A aluna A4-EJA falou: *“Eu acho que eu tenho que estudar, eu tive que estudar essas coisas pra mim poder passar pros alunos [...] Acho que faz parte da profissão do*

*professor, tu tem que estar sempre estudando [...] A gente só teve uma cadeira de Ciências, duas de Matemática, então isso é pouco pra ti dar conta de 1ª a 5ª série [...] A gente vai ter que estudar muito mais, mas acho também que faz parte, porque o currículo não pode dar conta de tudo né.”*

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

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. (TARDIF, 2007, p.241)

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

#### 4.5 A Atuação Docente Pós-Formação

Na 7ª etapa do Curso as alunas optam por uma das modalidades de Estágio de Docência – 0 a 3 anos ou 4 a 7 anos ou 6 a 10 anos ou EJA– realizando 300 horas/aula no mesmo local/turma. Ao considerar esta opção curricular eu formulei a seguinte questão: *“Tu te sentes preparada para atuar como professora em turmas/faixas etárias não contempladas pelo Estágio de Docência realizado por ti?”*. A aluna A3-AI respondeu que não se sente preparada *“no sentido de saber tudo. [...] Na Universidade eu vejo pouco espaço para discutir as questões de planejamento de sala de aula, então a gente tem uma carga horária significativa dos fundamentos da educação e depois tu parte para a reflexão, me parece que a questão que fala do planejamento, no dia-a-dia, das intervenções pedagógicas, eu acho que a Universidade deixa a desejar. Mas ao mesmo tempo me sinto preparada entre aspas, no sentido de que to disponível para aprender, pra ir atrás das coisas, mas despreparada no sentido da Universidade, não acho que a Universidade me preparou, se não fosse essa minha experiência que eu tenho fora da Universidade e a minha disposição para buscar fora. Eu acho que a Universidade não deu conta dessa preparação.”* Faço destaque a dois aspectos da fala dessa entrevistada. O primeiro refere-se à preparação docente que está sendo oferecida pelo Curso, pois segundo ela é pouco efetiva no que se refere às questões práticas do dia-a-dia de uma professora. Outro aspecto refere-se à sua própria vontade de buscar aperfeiçoamento. Ela afirmou não se sentir preparada para a atuação em classes de Educação Infantil e/ou de EJA, uma vez que realizou o Estágio de Docência em uma classe de 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, eu percebi durante a entrevista que essa aluna apresentava desenvoltura ao se referir às rotinas em classes de Anos Iniciais e essa constatação me faz pensar que essa aluna pode constituir saberes experienciais, conforme Tardif (2007). Ainda, ao se dispor *“para aprender, ir atrás das coisas”* a aluna se mostra em condições de exercer essa busca com autonomia e isto, me parece ser um indício de que ela está preparada, talvez não

percebendo essa postura aberta e disponível para essa busca como uma competência constituída no Curso.

A respondente A1-EI também insistiu com a ideia de “incompletude” na preparação à docência ao se manifestar: *“Eu acho que preparada eu não estou para as outras áreas. Eu sinto muita, muita, muita insegurança pras outras áreas. Eu não me sinto prepara, porque eu acho que eu escolhi ao longo da formação focar em coisas que me direcionavam para a Educação Infantil sempre, então, eu acho que se me largassem num 5º ano, eu acho que na primeira semana eu morreria chorando e me escabelando, porque eu não saberia o que fazer, como trabalhar. Uma coisa que durante o curso, e principalmente no estágio ajudou, foi essa questão de se renovar e de procurar um outro apoio. Se eu estou numa escola, então de repente [procurar] a parte da supervisão escolar, o apoio de um outro profissional. Eu acho que nisso eu fiquei um pouco mais madura, à procurar esse apoio e ir atrás. Mas agora, eu não me sinto nem um pouco preparada.”* Por razão dessa declaração da aluna eu perguntei a ela em que “não se sentia preparada”. Ela explicou: *“Uma questão que me assusta muito nessas turmas, principalmente, 5º ano por aí, elas são turmas muito grandes, então aquela questão do gerenciamento. [...] Eu me sinto muito perdida em como controlar e como manter uma sala com 40 crianças. E até pela questão do currículo também, que eu tenho que passar, e isso às vezes não é prazeroso, nem sempre tu mirabola e faz coisas que prende atenção dessas crianças. Imagina 40 crianças com o conteúdo de matemática, que geralmente eles detestam. Então eu fico pensando como eu gerencio essa questão do currículo e controlar essas crianças.”*

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

Uma aprendizagem que parece ser peculiar ao Estágio de Docência se refere às práticas de orientação das professoras. O acompanhamento feito pela professora orientadora – já tratado neste trabalho como relevante pelas alunas estagiárias – se apresenta como modelar para atuação na gestão escolar. A aluna A1-EI refere-se à

presença de uma “outra pessoa” (no caso, a orientadora), para auxiliar em variadas demandas. Ela faz uma transposição de uma prática de orientação para o âmbito escolar, ao ter a ideia de que em casos de necessidade de apoio é possível recorrer à supervisão da escola.

Ainda sobre a questão: *“Tu te sentes preparada para atuar como professora em turmas/ faixas etárias não contempladas pelo Estágio de Docência realizado por ti?”* a aluna A2-EI falou que: *“No EJA eu acho que eu não me sinto nem um pouco preparada, porque a gente aprende o curso inteiro a trabalhar com crianças [...] Então eu fico com receio de pegar uma turma de EJA [...] Anos Iniciais até acho que eu ia me virar, sem dúvida ia conseguir tranquilo.”* Ela também se diz despreparada ao se referir a outra faixa etária, alunos da EJA, diferente daquela em que realizou Estágio de Docência. Entretanto, a prática exercida em classe de Educação Infantil supõe que se “viraria” bem, se tivesse que assumir uma turma de crianças dos Anos Iniciais. Esta fala sugere que as práticas pedagógicas exercidas em classes de crianças de Educação Infantil e Anos Iniciais podem ser transponíveis. Entretanto, a colega talvez não tenha considerado as idades dos alunos que frequentam as classes de Anos Iniciais, muitos com idades de 10, 12, 14 anos e que talvez se aproximem mais às práticas de classes da EJA.

A colega A4-EJA deu o seguinte depoimento: *“Olha, eu acho que preparada a gente nunca tá 100% preparada né. Pra Educação Infantil eu me sentiria à vontade pra sair agora da Faculdade e trabalhar, porque eu fiz Mini-Práticas lá e eu acho que foram boas, eu tive um bom retorno. Como eu nunca fiz Mini-Prática nos Anos Iniciais eu não sei te dizer, eu já não me sinto tão à vontade. Eu acho que a Faculdade dá uma boa ideia das Séries Iniciais e da Educação Infantil, mas acho que não é uma coisa fácil. Eu acho que eu tenho que me aprofundar mais [...] Eu acho que pra uma turma de Séries Iniciais, com crianças, eu não me sinto preparada, eu teria que estudar, sei lá, fazer uma Pós ou eu mesma pegar e estudar. Também não acho uma missão impossível né”.* Merece esclarecer que as ditas *Mini Práticas* são coordenadas pelas disciplinas Seminário da 4ª, 5ª e 6ª etapa do Curso. Na 4ª etapa obrigatoriamente a faixa etária para a prática varia de 0 a 4 anos, correspondendo a classes de Educação Infantil. Entretanto, na 5ª etapa a obrigatoriedade da faixa etária para a prática ao variar entre 4 a 7 anos permite a escolha pelas alunas entre classes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Também, na 6ª etapa a obrigatoriedade da faixa etária para a prática ao variar entre 6 a 10 anos ou EJA permite às alunas a escolha por classes com crianças ou jovens e adultos. Faço essa ressalva, pois observo que a aluna ao ter intensificado suas experiências práticas nas classes de Educação Infantil fez isso por escolha. Na fala da colega percebo a ideia de incompletude do “ser professor” e também a disposição à busca por mais conhecimentos, que no meu entender pode ser uma disposição à formação continuada, ao referir uma “pós-graduação”.

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

## 5 Considerações Finais

Através deste estudo pude perceber o quão a formação docente está imbricada na realização do Estágio de Docência para as alunas do Curso de Pedagogia. Os diferentes “pontos de partida” das alunas entrevistadas demandaram diferentes percepções sobre o tempo de duração do Estágio – seja em uma carga horária de 200h ou 300h – entretanto, o reconhecimento desta atividade de ensino como importante propiciador de aprendizagens de saberes práticos foi unânime; não se diferenciou entre as alunas que possuíam ou não experiência docente pregressa. Para as alunas, o Estágio de Docência proporciona a constituição de aprendizagens para um manejo pedagógico, principalmente quando acontecem imprevistos. Um achado deste estudo foram os depoimentos das alunas sobre a experiência no Estágio de Docência referente à docência compartilhada, uma prática que as ajudou a planejar e também a atuar em sala de aula.

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

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

Nesse sentido, a reflexão que faço é: Como determinar o que deve competir à formação inicial e o que será atribuído à formação continuada? Por onde se devem balizar os conhecimentos essenciais e necessários à formação da/o Pedagoga/o? Afinal, a busca por mais conhecimentos, após a conclusão da graduação, será algo subjetivo, dependerá da necessidade individual, como por exemplo: nível de ensino



em que irá atuar; especificidades metodológicas afins à escola em que irá trabalhar; etc. Isto fortalece a ideia de que a “incompletude” é transitória, dependerá da área, do momento, do contexto em que estivermos nós, pedagogas, inseridas, assim como, pela busca do que nos falta.

Estas análises me fizeram refletir sobre o tempo de duração – quatro anos – do Curso de graduação em Pedagogia. Serão esses anos suficientes para dar conta das especificidades pedagógicas e curriculares exigidas pelas DCNs e as quais o Curso se propõe – magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais (crianças, jovens e adultos)?

Além dessa reflexão, estudar sobre o Estágio de Docência e o Curso de Pedagogia modificou minha visão e opinião sobre formação docente. Penso, agora, que a qualidade da formação não esta no número de cursos realizados, e sim, na postura assumida pela aluna diante dos conhecimentos. Acredito que ao longo do Curso de Pedagogia se faz necessário uma mudança na postura discente, passando de estudante à professora. Ao assumir o “lugar” docente e as responsabilidades da profissão docente a aluna está constituindo sua formação. Quero dizer que a maneira como nós, alunas em formação, apropriamos e interagimos com os conhecimentos pode repercutir em maior ou menor qualidade à nossa formação.

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

## 6 Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acessado em 24 mar 2013.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acessado em 21 abr. 2013.

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

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

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

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

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

UFRGS. CEPE. **Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS**. Resolução nº 04/2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res04-04.htm>> Acessado em 26 maio 2013.

UFRGS. COMGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>> Acessado em 24 mar 2013.