

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARIANA FELICIO SILVA DE OLIVEIRA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP: A PRÁXIS NA
VISÃO DOS ALUNOS**

Presidente Prudente

2016

MARIANA FELICIO SILVA DE OLIVEIRA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP: A PRÁXIS NA
VISÃO DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente - SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Guimarães.

Presidente Prudente

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

O48e	<p>Oliveira, Mariana Felício Silva de.</p> <p>O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP : a práxis na visão dos alunos. / Mariana Felício Silva de Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016 186 f.</p> <p>Orientadora: Célia Maria Guimarães Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Inclui bibliografia</p> <p>I. Formação de professores. 2. Estágio supervisionado. 3. Educação infantil. I. Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.</p>
------	---



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. CÉLIA MARIA GUIMARÃES
(ORIENTADORA)

PROFA. DRA. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
(UNESP/FCT)

PROF. DR. ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
(USP)

MARIANA FELÍCIO SILVA DE OLIVEIRA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 04 DE FEVEREIRO DE 2016.

RESULTADO: Aprovada

Dedico este trabalho...

... a Deus

Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas.

(Romanos 11.36)

... à criança pequena

que tem o direito de possuir um professor bem formado
e receber uma educação de qualidade.

*Há um ditado chinês que diz que, se dois homens
vêm andando por uma estrada, cada um carregando
um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães,
cada homem vai embora com um; porém, se dois
homens vêm andando por uma estrada, cada um
carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles
trocam as ideias, cada homem vai embora com
duas.*

(Mario Sérgio Cortela)

AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos....
(João Cabral de Melo Neto)

Nestas linhas registro meu sincero apreço, estima e consideração por àqueles que, direta ou indiretamente, estiverem envolvidos nessa pesquisa. Decerto, ninguém faz nada sozinho, assim como “um galo sozinho não tece uma manhã...”.

Agradeço a Deus, por me auxiliar em toda minha trajetória profissional e acadêmica e por me permitir chegar até aqui.

Agradeço à professora Dra. Célia Maria Guimarães, pela orientação criteriosa e constante, por toda a paciência, por ser uma incentivadora, encorajadora e se preocupar sempre com o rigor científico. Tenho aprendido muito e admirado a sua capacidade intelectual, humildade e competência.

Agradeço ao meu marido, Marcos de Oliveira, por seu amor e parceria indescritíveis. Obrigada pela paciência que tem ao compreender minhas ausências para dedicação aos estudos, por ter me possibilitado condições para dedicação em tempo integral à pesquisa e pelo apoio e cuidado de sempre. É maravilhoso ter a sua companhia!

Agradeço à minha mãe, Mariza Felício, porque, não fosse pela senhora, eu jamais chegaria até aqui. Obrigada por orar por mim, estar sempre ao meu lado, pelos conselhos e orientações, pelo encorajamento aos estudos desde a minha tenra idade, por valorizar minhas conquistas e por ser uma mulher guerreira e um gigantesco exemplo para mim.

Agradeço ao meu pai, Nivaldo, e a sua esposa Ana, por todo o amor e cuidado comigo, pelas “histórias engraçadas” que tanto me alegram. Também agradeço às minhas irmãs, Maria Carolina e Marina, por estarem sempre ao meu lado na caminhada.

Agradeço às amigas e à equipe do Colégio Presbiteriano, especialmente a Naiara Mendonça Leone, por participar comigo desta etapa em minha trajetória. Você é um exemplo para mim, só Deus pode lhe retribuir todo o apoio e parceria. Agradeço também, em especial, a Karolina Toniatti, amiga de infância e excelente professora, e a Antônia Aurélio Pinto, que há anos me incentivou. Vocês me propuseram questões relevantes e me fizeram pensar a respeito de determinados aspectos essenciais às problematizações aqui propostas.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa pelas preciosas discussões, reflexões e aprendizagens. Vocês ofereceram contributos significativos para esta pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e à Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira, pelo aceite e valorosas contribuições dadas no Exame de Qualificação. Também aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação e da biblioteca, pelas orientações, esclarecimentos e pelo apoio administrativo.

Aos discentes do 4º ano de Pedagogia - 2014 que, atenciosamente, se dispuseram a participar desta investigação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo auxílio financeiro.

RESUMO

O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, estrutura-se a partir da compreensão de que o estágio supervisionado na Educação Infantil deve ser visto como atividade que articule a teoria e a prática para aprimorar a formação inicial. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP. Os objetivos específicos desdobram-se em: analisar o projeto do curso de Pedagogia para investigar a concepção, a organização e a estrutura do estágio, a fim de identificar seu papel no curso; identificar se incide no projeto do curso de Pedagogia investigado a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, com o intuito de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado e investigar como e quando são promovidos os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica no decorrer do estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia da FCT/UNESP. O referencial teórico assumido envolveu estudos sobre: formação docente para a Educação Infantil; curso de Pedagogia; estágio curricular supervisionado e teoria e prática no estágio curricular supervisionado da Educação Infantil. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Os participantes são discentes do 4º ano do curso de Pedagogia referido, ano letivo de 2014, períodos vespertino e noturno. Para a obtenção dos dados foram realizados: análise documental do projeto político pedagógico do curso (2010-2014), análise documental de três relatórios de estágio (creche e pré-escola); questionário aplicado em 2013 para identificar o perfil dos graduandos e entrevistas semiestruturadas com dez discentes. As informações obtidas foram transcritas, organizadas, codificadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. Os achados da pesquisa indicam que, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia referido, há a preocupação com a parte burocrática do estágio, que a orientação quanto ao seu andamento, os momentos de reflexão e de teorização do trabalho pedagógico são sempre de responsabilidade do professor da disciplina de metodologia e que não há uma proposta de estágio definida (possivelmente este é realizado com observação e entrega de relatório). Nos relatórios de estágio analisados, creche e pré-escola, identificamos que, presumivelmente, não foi solicitada uma estrutura específica do documento, os registros eram sucintos e deduzimos que estes documentos não possuem análise crítica fundamentada, apenas apresentam descrições e reflexões pessoais, baseadas no senso comum ou na experiência, vivência da Educação Infantil pelos estagiários. Nas entrevistas com os estudantes do curso vimos que os estágios foram realizados apenas na modalidade de observação e o estagiário não se sentiu preparado para esta atividade. Os orientadores dos estágios manifestaram a preocupação de explicar a componente burocrática e como proceder nas instituições (creche e pré-escola); no entanto, identificamos a necessidade da orientação de estágio. Possivelmente, não houve momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento. Os contributos dos estágios da creche e pré-escola foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, estiveram associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico. O modelo de estágio é, presumivelmente, tradicional e separa a teoria e a prática, sendo necessário, portanto, relacionar o binômio. É preciso elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Educação Infantil. Teoria e prática.

ABSTRACT

This study, linked to the Formative Processes Research Line, Childhood and Youth, is structured based on the understanding that the supervised training in Early Childhood Education should be seen as an activity that articulates theory and practice to improve initial training. Thus, the overall objective of the research was to investigate how theory and practice are addressed in curricular supervised training in Early Childhood Education, held at the Faculty of Education of the FCT / UNESP, Presidente Prudente campus - SP. The specific objectives deployed in: analyzing the Faculty of Education project to investigate the design, organization and internship structure in order to identify their role in the course; identify if it occurs on the Faculty of Education in the project investigated the intention of promoting a balance between theoretical and practical knowledge during the internship, in order to understand how it is being made, how the internships are being developed and what is the nature of the work performed and investigate how and when are promoted moments of reflection and theorization of teaching practice during the internship in the Early Childhood Education of the Faculty of Education of the FCT / UNESP. The theoretical framework assumed involved studies on: teacher training for Early Childhood Education; Faculty of Education; supervised internship and theory and practice in curricular supervised training of Early Childhood Education. This research has a qualitative approach. The participants are students in the 4th year of Education course, school year 2014, afternoon and evening periods. To obtain the data the following were performed: a documental analysis of the teaching political project course (2010-2014), a document analysis of three internship reports (nursery and pre-school); a questionnaire in 2013 to identify the profile of the graduating students and semi-structured interviews with ten students. The information obtained was transcribed, organized, coded and analyzed from the perspective of content analysis. The research findings indicate that, in the pedagogical project of the referred Education course, there is concern with the internship paperwork, the guidance as to its progress, moments of reflection and conceptualization the pedagogical work are always the responsibility of the methodology subject teacher and that there is a definite internship proposal (possibly this is done with observation and report delivery). In the internship reports analyzed, nursery and preschool, we identified that presumably was not requested a particular document structure, the records were succinct and we suppose that these documents do not have grounded critical analysis, they just provide descriptions and personal reflections, based on common sense or experience, experience of Early Childhood Education by the trainees. In the interviews with the students from the course we saw that the internships were carried out only in the form of observation and the trainee did not feel prepared for this activity. The internship guiding professors expressed concern about explaining the bureaucratic component and how to proceed in the institutions (nursery and pre-school); however, we identified the need for an internship orientation. Possibly, there was no time to reflect and theorize about its progress. The contribution of the nursery and pre-school internships were related to routine knowledge, space and observed teaching work, in other words, were associated with superficial elements, without the proper theoretical deepening. The internship model is presumably traditional and it separates theory from practice, and it must therefore relate the binomial. It is necessary to draw up an internship design that favors the theoretical and practical knowledge, with the presentation of a proposal that aims to train the future teacher for the exercise of their profession.

Keywords: Education Course. Teacher training. Supervised internship. Childhood education. Theory and practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Realização do estágio da creche.....	110
Gráfico 2 - Realização do estágio da pré-escola.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de trabalhos sobre “estágio” e “estágio supervisionado” por Programa de Pós-Graduação.....	16
Quadro 2 - Distribuição de dissertações e teses publicadas sobre “estágio” e “estágio supervisionado” nos Programas de Pós-Graduação, segundo o ano de publicação	17
Quadro 3 - Elementos de comparação entre os métodos qualitativos e quantitativos.....	78
Quadro 7- Condição laboral dos estudantes	82
Quadro 8 – Ocupação dos participantes da pesquisa.....	82
Quadro 9 - Horas diárias de trabalho dos participantes.....	82
Quadro 10 – Dias de trabalho por semana.....	83
Quadro 11 - Ocupação/Experiência dos participantes.....	83
Quadro 4 - Exemplificação das alterações realizadas no roteiro da entrevista	86
Quadro 5 - Quadro do instrumento de pesquisa: entrevista semiestruturada	86
Quadro 6 - Objetivos específicos e documentos analisados.....	90
Quadro 12 - Matriz curricular do 1º ano do curso de Pedagogia – vespertino e noturno.....	99
Quadro 13 - Matriz curricular do 2º ano do curso de Pedagogia (3º e 4º termos) – vespertino e noturno.....	99
Quadro 14 - Matriz curricular do 3º ano do curso de Pedagogia (5º e 6º termos) – vespertino e noturno.....	100
Quadro 15 - Matriz curricular do 4º ano do curso de Pedagogia (7º e 8º termos) – vespertino e noturno.....	101
Quadro 16 - Conteúdos repetitivos na Disciplina de Metodologia - creche.....	120
Quadro 17 - Conteúdos repetitivos na Disciplina de Metodologia – pré-escola.....	121
Quadro 18 – As “aulas” no estágio da creche (0 a 3 anos).....	132
Quadro 19 – As “aulas” no estágio da pré-escola (4-5 anos).....	133
Quadro 20 - Orientação dos estágios (creche e pré-escola).....	139
Quadro 21 - Orientação particulares durante o andamento dos estágios (creche e pré-escola)	141
Quadro 22 - Modelo de estágio do curso investigado e modelo de estágio que defendemos	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo de realização do estágio	112
Tabela 2 - Tempo de realização do estágio da pré-escola	112
Tabela 3 - A disciplina de Metodologia (0 a 3 anos) e o auxílio ao estágio da creche	113
Tabela 4 - A disciplina de Metodologia (4 a 5 anos) e o auxílio ao estágio da pré-escola	115
Tabela 5 - As ligações entre a disciplina de Metodologia (0 a 3 anos) e o estágio da creche	117
Tabela 6 - As ligações entre a disciplina de Metodologia (4 a 5 anos) e o estágio da pré-escola	118
Tabela 7 - A proposta do estágio da creche.....	123
Tabela 8 - A proposta do estágio da pré-escola.....	123
Tabela 9 - A preparação do estágio da creche	125
Tabela 10 - A preparação do estágio da pré-escola	126
Tabela 11 - As observações do estágio da creche	127
Tabela 12 - As observações do estágio da pré-escola	127
Tabela 13 - A preparação para observar o estágio da creche	128
Tabela 14 - A preparação para observar o estágio da pré-escola	128
Tabela 15 - As reflexões acerca do trabalho pedagógico observado no estágio da creche	130
Tabela 16 - As reflexões acerca do trabalho pedagógico observado no estágio da pré-escola	130
Tabela 17 - Contribuições do estágio da creche	136
Tabela 18 - Contribuições do estágio da pré-escola.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, O CURSO DE PEDAGOGIA E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: IMPASSES E DESAFIOS	25
1.1 As instituições de Educação Infantil e a qualidade no atendimento à criança	29
1.3 Aspectos legais do estágio na formação de professores	47
1.4 O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia	49
2 TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA	59
2.1 O que diz a legislação acerca da teoria e da prática?	59
2.2 Afinal, o que compreendemos por teoria, prática e práxis?	63
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	76
3.1 A pesquisa qualitativa	77
3.2 Procedimentos metodológicos	79
3.2.1 Análise documental	79
3.2.2 Questionário	80
3.2.3 Entrevista semiestruturada	84
3.2.4 A elaboração do roteiro de entrevista.....	85
3.2.5 O teste-piloto	85
3.2.6 Breve leitura acerca da análise de conteúdo.....	88
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	92
4.1 Eixo 1 - O Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: breve histórico, o perfil dos estudantes e o projeto político pedagógico (2010-2014)	93
4.2 Eixo 2 – As disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino (creche e pré-escola) e os estágios.....	109
4.2.1 O auxílio das disciplinas (creche e pré-escola) em relação aos estágios	113
4.2.2 As ligações entre as aulas das disciplinas e os estágios da creche e pré-escola.....	116
4.3 Eixo 3 - De que maneira foram realizados os estágios da creche e da pré-escola. 122	
4.3.1 A proposta dos estágios da creche e pré-escola	123
4.3.2 A preparação dos estágios da creche e pré-escola.....	125
4.3.3 As observações propostas para os estágios da creche e pré-escola.....	126
4.3.4 As reflexões relacionadas aos estágios da creche e pré-escola	130

4.3.5 As “aulas” nos estágios da creche e pré-escola.....	132
4.3.6 Os contributos dos estágios da creche e pré-escola.....	136
4.4 Eixo 4 - As orientações dos estágios da creche e da pré-escola.....	138
4.4.1 Os relatórios dos estágios da creche e da pré-escola.....	144
4.5 Tecendo os fios	149
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	159
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
ANEXO B - PROJETO DO CURSO	172
ANEXO C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA....	184
(4º ANO)	184

INTRODUÇÃO

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”
(Paulo Freire)*

Optei¹ por iniciar registrando os caminhos percorridos na minha trajetória profissional e acadêmica porque penso ser relevante, em uma dissertação, esclarecer aos leitores o percurso que me levou ao tema investigado. Por essa razão, explicitarei alguns aspectos que justificam a escolha pelo objeto de estudo e objetivos desta pesquisa.

Minha formação fez-se paralelamente a minha caminhada profissional e vice-versa. Essas vivências proporcionaram as inquietações acerca de como se dá o dificultoso binômio teoria e prática na formação docente.

As reflexões tiveram sua gênese no início de 2000, aos 15 anos de idade, quando ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Durante os quatro anos de curso, período integral, tínhamos as aulas referentes às disciplinas do Ensino Médio e aquelas que abordavam fundamentos e metodologias da profissão docente. Além disso, havia períodos de estágio com uma carga horária significativa que proporcionaram vivências relevantes em instituições escolares.

Em 2004, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente - SP. As reflexões que permearam minha graduação em Pedagogia se detiveram sobre o profissional de Educação Infantil, nomeadamente como as professoras desta etapa da Educação Básica têm realizado sua ação pedagógica e como tem se concretizado sua formação inicial.

Paralelamente às aulas, participei de simpósios, eventos como as “Semanas de Pedagogia”, congressos, e, ainda, trabalhei em instituições privadas de ensino. Ao terminar a graduação, ingressei, em 2008, na pós-graduação, cursando a Especialização em Educação Infantil, na mesma instituição.

Na pós-graduação, iniciei estudos acerca da formação inicial do professor de Educação Infantil no Brasil, desenvolvi e defendi a monografia intitulada “A formação de professores para a Educação Infantil e o binômio cuidar-educar”, em 2010. Isto porque o cuidar e o educar são processos indissociáveis que devem ser desempenhados pelo professor de

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular, pois registro minha trajetória profissional e acadêmica, até chegar à hipótese, objeto de estudo e objetivos desta pesquisa.

Educação Infantil (BUJES, 2001). Este aspecto da formação inicial se impõe como desafio ao curso de Pedagogia visto que contém concepções subjacentes fundantes do trabalho do professor nesta etapa, tais como: a visão de infância e criança, a concepção do papel social, político e pedagógico da creche e da pré-escola, a crença sobre a função do professor da Educação Infantil, além da abordagem curricular singular.

Ao terminar a especialização, comecei a me envolver no grupo de pesquisa denominado “Grupo de pesquisa profissão docente: formação, identidade e representações sociais” (GPDFIRS), em 2012. Ainda no mesmo ano participei como aluna ouvinte da palestra do “Tópico Especial - mestrado/doutorado em Educação” (FCT/UNESP) com a pesquisadora Bernadete Gatti que apresentou sua pesquisa em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a profissão docente, carreira e formação do pedagogo no Brasil (2009/2010).

Neste trabalho, Gatti (2010) analisa os cursos de formação de professores e refere os problemas encontrados em 71 cursos de Pedagogia analisados. Evidencia que os cursos contemplam, sobretudo, momentos teóricos e que as disciplinas específicas que abordam a formação do professor de Educação Infantil representam apenas 5,3%. A pesquisadora alude à insuficiência nesta área de formação.

Decerto, estas experiências de formação, articuladas com o fato de lecionar entre 2005 a 2013 na Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de vivenciar a docência no curso de Pedagogia de uma universidade privada de Presidente Prudente, em 2012, contribuíram de forma singular e afloraram a minha inquietação, direcionando-a: “Como vem sendo abordada a teoria e a prática no estágio curricular supervisionado na educação infantil, no curso de Pedagogia da FCT/UNESP?”.

E para compreender o que já foi produzido acerca do estágio, consideramos relevante saber qual o estado do conhecimento deste problema. Por essa razão, procurei conhecer algumas pesquisas, artigos e trabalhos recentes do estágio na área da Educação, relacionadas particularmente ao curso de Pedagogia.

Realizamos um levantamento a partir do ano de 2006 porque, nesta data, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, e inseriu o curso de Pedagogia como licenciatura, incluindo a formação de professores para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Isto posto, realizamos uma consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, através da busca da palavra estágio, durante os meses de maio e junho de 2014. Para a seleção

dos trabalhos, fizemos a leitura dos títulos e resumos das pesquisas produzidas de 2006 a 2014. Trabalhos voltados a outros cursos foram eliminados.

Chegamos a um total de 10 pesquisas, sendo quatro da região Sul, três da região Nordeste, duas da região Sudeste e uma da região Centro-Oeste. Ao analisarmos as temáticas, observamos que abordam: o acolhimento dos estagiários (SILVEIRA, 2008); a teoria - prática e as parcerias (PEREIRA, 2010; GONÇALVES, 2010; AROEIRA, 2009); os saberes e as práticas dos formadores (ROCHA, 2013); o papel do estágio na formação (MARTINS, 2013), a proposta de tutoria (KIST, 2007); a construção da identidade profissional (STIVANIN, 2007); as contribuições (SANTOS, 2010) e a música na construção docente (WERLE, 2010).

Cada investigação possui sua particularidade. Identificamos que dos dez estudos realizados, três referem-se aos aspectos teóricos e práticos do estágio, no entanto não abordam o estágio supervisionado para a formação na Educação Infantil.

Como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações não contempla todas as pesquisas concluídas, procedemos também ao levantamento de teses e dissertações, produzidas entre os anos de 2006 a 2013, em três universidades laicas e públicas do estado de São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Paulo (USP), instituições que possuem notória qualidade investigativa, com o objetivo de conhecer as pesquisas sobre estágio e estágio supervisionado na área da Educação.

Realizamos a leitura dos títulos de todos os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Escolar, ano a ano, utilizando o descritor “estágio”. Chegamos a um total de 16 trabalhos sobre a temática “estágio” e “estágio supervisionado”, conforme evidencia o Quadro 1:

Quadro 1- Número de trabalhos sobre “estágio” e “estágio supervisionado” por Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação	Número de trabalhos
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP	8
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, campus de Araraquara	2
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Presidente Prudente	2
Programa de Pós-Graduação em educação da UNESP, campus de Marília	---
Programa de Pós-Graduação em Educação da USP/SP	4

Fonte: Consulta aos Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação (2006 a 2012).

As pesquisas sobre a temática passaram a ser realizadas nos últimos cinco anos, como

é possível perceber pelos dados dispostos no Quadro 2. O ano de 2008 marca o início das pesquisas sobre a temática, sendo o ano de 2009 o mais expressivo em termos quantitativos. Esse aumento pode estar relacionado ao fato do Conselho Nacional de Educação ter aprovado a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, como mencionado, bem como pelo acesso aos estudos e experiências, especialmente portuguesas sobre estágio.

Quadro 2 - Distribuição de dissertações e teses publicadas sobre “estágio” e “estágio supervisionado” nos Programas de Pós-Graduação, segundo o ano de publicação

Ano de publicação	Total de teses/dissertações
2006	-
2007	-
2008	2
2009	6
2010	2
2011	2
2012	4
Total	16

Fonte: Consulta aos Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação (2006 a 2012).

Não foram localizadas dissertações e teses sobre “estágio” e “estágio supervisionado” entre 2006 e 2007. Deve-se, contudo, considerar a hipótese de haver estudos nesse período não identificados por não estarem disponibilizados em meio digital nas universidades investigadas.

No tocante ao teor das pesquisas, verificamos que as temáticas perpassam diversos aspectos: saberes docentes (SANTOS, 2008; CORRADI, 2012; MORAES, 2010); prática simbólica (MARTINS, 2010); prática de ensino (CASTRO, 2009; MIRANDA, 2011; RIBEIRO, 2011); prática dialética (AROEIRA, 2009); práxis educativa (ARNONI, 2009); política (FRANÇA, 2012); implantação (FONSECA, 2008); profissionalidade (PIMENTEL, 2010); modo de realização (BORGES, 2012; GUERRA, 2009); seleção social (ALVES, 2009) e formação no trabalho (JOAZEIRO, 2012).

Cada pesquisa guarda sua singularidade ao debruçar-se sobre os distintos aspectos do estágio. No entanto, nesta análise, pudemos constatar que nenhum dos trabalhos encontrados refere-se, particularmente, à investigação do estágio supervisionado para a formação inicial do professor de Educação Infantil articulada à relação teoria-prática.

Realizamos, também, um levantamento nos artigos contidos no Portal de Periódicos da CAPES dos últimos dez anos, novamente utilizando como descritora a palavra “estágio”. Ao refinarmos a busca, consideramos os artigos que discutem o estágio na formação de

professores no curso de Pedagogia. Artigos pertencentes a outras áreas foram descartados.

Os resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES totalizam 51 artigos. Com referência ao *qualis*, identificamos que a maioria dos artigos pertence a revistas B1 (dezesseis artigos); sete artigos foram publicados em revistas A1; quatro, em revistas A2; e outros quatro, em revistas B2; seis artigos estão presentes em revistas B3; nove, em revistas B4; três foram publicados em *qualis* B5; um artigo, em *qualis* C; e, por fim, um artigo não possui *qualis*.

Em nossa análise, observamos a existência de semelhanças no conteúdo dos artigos. Entretanto, cada um deles possui sua particularidade ao tocar no tema em discussão. Em vista disso, abordaremos a seguir algumas regularidades, singularidades e assuntos dos artigos localizados.

Sambugari (2012) buscou investigar o estágio como socialização ao exercício docente. Já Torres, Silva e Falk (2011) e Semeghini-Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010) discutiram as competências dos contadores e as práticas de oralidade, leitura e escrita no estágio.

Giordani e Mendes (2012) debruçaram-se sobre a Pedagogia Ontopsicológica na orientação do estágio e os pesquisadores Oliveira e Gonzaga (2012) e Cardoso (2007) estudaram a relação entre estágio e pesquisa.

Souza et al. (2012), Freitas (2011), Maraschin et al. (2006) e Oliveira (2011) argumentaram sobre o estágio vinculado às narrativas, escrita, diários e registros pessoais na formação docente.

Teceram reflexões sobre os desafios e impasses da prática pedagógica/prática de ensino e o estágio na formação: Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012, 2013), Rosa, Weigert e Souza (2012), Tozetto e Gomes (2009), Araújo-Oliveira e Lisée (2012), Pinto (2010), Abdallacv (2012), Milanesi (2012), Lima (2008), Felício e Oliveira (2008) e Mortattie Magnani (2009).

Agostini e Terrazzan (2012) e Pinto (2012) escreveram sobre o trabalho docente, o estágio e o ensino no Ensino Superior. Jardiliano e Barbosa (2012), por sua vez, assinalaram considerações acerca do professor reflexivo no estágio.

Bernardim (2010) analisou a inserção no mercado de trabalho e o estágio e França (2012) traçou os desafios e as novas questões do estágio de ensino. Os estudos de Correa (2011) incidiram sobre o estágio e a ampliação do Ensino Fundamental e Melo (2011) investigou as políticas e as práticas curriculares, proporcionando alguns indicativos teórico-metodológicos.

Os artigos de Lisi (2010) e Oliveirae Vasconcelos (2010) narraram as contribuições do portfólio no estágio. O estágio articulado à didática na formação foi estudado por Giroto e Castro (2013).

Os escritos de Lima, Galan Fernandes e Gonçalves (2011) e Rosso (2011) analisaram as representações sociais de alunas e as condições de trabalho na formação.

As reflexões de Macedo (2012), Febrônio (2011), Marques e Muller (2012) e Marques e Sperb (2013) estão relacionadas ao estágio na formação do professor de Educação Infantil, especificando: culturas infantis, formação inicial, experiências com blog e perspectivas das crianças.

Feldkercher (2010) e Silva (2010) demonstraram a articulação teoria-prática na formação inicial e Rabelo e Santos (2010) contemplaram o estágio na formação em Pedagogia Hospitalar.

Guibo (2009) revelou uma abordagem histórica do Estágio Supervisionado na Habilitação Específica para o Magistério e os pesquisadores Martins, Ramos e Costa (2008), Gomes e Cunha (2006) e Oliveira et al. (2007) escreveram sobre o estágio na modalidade a distância, contemplando: proposta, formação continuada e avaliação.

Oliveira (2009) registrou as contribuições do estágio na formação do gestor e Machado e Aquino (2009) trouxeram contributos das mídias interativas para a práxis do estágio.

O artigo de Lima (2008) mostrou uma experiência coletiva com ensino em estágio e os autores Andrade e Simplício (2011) focaram na saúde docente e alguns aspectos do estágio. Por fim, Piconez (2009) nos trouxe reflexões acerca do estágio na construção da identidade profissional.

Diante disso, é possível afirmar que os temas mais discutidos são aqueles relacionados às experiências de estágio vinculadas às narrativas, às escritas pessoais e aos diários e ao estágio articulado com a pesquisa na melhoria da qualidade da formação docente. Vimos, ainda, o crescente número de artigos discutindo o estágio na modalidade à distância.

Também procedemos ao levantamento nos artigos publicados no SCIELO de 2006 a 2014 com o descritor estágio, refinando a busca aos artigos que discutem o estágio na formação docente. Assim, foram selecionados seis artigos que atendiam aos critérios estabelecidos. Destes, cinco pertencentes a revistas com o *qualis* A1 e um com o *qualis* B1.

Rodrigues (2013), em artigo intitulado “Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado”, discutiu o estágio nas licenciaturas e as suas quatro vozes: a legal, o pensamento de alguns teóricos sobre o que é e qual a função do estágio, os alunos que

realizam o estágio e por fim, os professores colaboradores, os formadores que realizam a supervisão do estágio. Buscou verificar se estas vozes estão em sintonia para pensar em alternativas para a melhoria da qualidade do estágio.

No decorrer do artigo, é enfatizada a importância do estágio na formação docente, o aumento da carga horária do estágio e o não oferecimento do estágio como “momento da prática” aos alunos, visto que constitui um momento tanto teórico quanto prático. Afirma, ainda, que é necessário que haja a reflexão, inclusive para repensar as práticas, e ressalta a importância de que todos os participantes (estagiário, professor da instituição escolar, professor orientador do estágio, gestão escolar...) estejam em sintonia no estágio.

Semeghini-Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010), no artigo “Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no Ensino Fundamental”, escreveram sobre a realização de um projeto de comunicação a distância entre alunos do Ensino Fundamental com estagiários do curso de Pedagogia e professores que atuam na escola (projeto CADIS).

Discorrem acerca de uma proposta dos estagiários em parceria com os professores da escola para que os discentes do Ensino Fundamental descubram o prazer de ler, escrever e se comunicar, estabelecendo assim, parceria entre a universidade e a escola.

Milanesi (2012) apresenta em seu artigo “Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares” parte de uma pesquisa realizada, na qual perguntou a professores regentes de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do município de Cáceres - MT: “O que é o estágio supervisionado para você?” e, a partir de suas respostas, refletiu acerca da concepção de estágio dos docentes regentes e da avaliação do que consideram positivo. O artigo também enfatiza os desafios da relação entre instituição escolar e universidade.

No artigo “Professor pesquisador – educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais”, Oliveira e Gonzaga (2012) relataram uma pesquisa realizada durante o período de estágio com o seguinte problema: “Que impactos um plano de ação pode gerar na formação docente considerando as possibilidades de resignificação da concepção de professor pesquisador como cerne na articulação entre estágio e pesquisa?”. Os resultados indicaram que, quando o estágio está ligado à pesquisa, a contribuição para a formação docente e educação científica torna-se inovadora.

Rosa, Weigert e Souza (2012) discutiram a “Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular” e apontaram o papel do estágio na formação prática docente. Identificaram aspectos proveitosos e desvantajosos e registraram sugestões com o intuito de aprimorar a qualidade do estágio. Desse modo, investigaram a compreensão da articulação da teoria e

prática, buscando um currículo coerente, pois com os resultados obtidos foi possível compreender o “choque” do acadêmico com a realidade escolar, o que demonstrou a precariedade do currículo dos cursos de formação.

Os pesquisadores Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012), em artigo intitulado “Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente”, pretenderam entender como ocorre o processo de formação de professores universitários, mediante o estágio de docência. Compararam o que o aluno da pós-graduação mencionava que era importante no estágio docente e o que realmente era realizado durante as aulas, com o intuito de confrontar o discurso e a prática. Desta maneira, identificaram que os motivados apresentaram um desempenho melhor, mas não conseguiam vincular a teoria e a prática, plenamente, embora reconhecessem a importância da articulação.

Assim, neste artigo, foi demonstrado que nem sempre o discurso é reproduzido em atitudes concretas; as falas dos estagiários eram, muitas vezes, opostas a sua prática. Muitos mencionaram que realizaram o estágio docente por ser obrigatório no programa de pós-graduação. Entretanto, puderam ser elencados pontos positivos e alguma potencialidade advinda deste estágio, em geral, apontados pelos estagiários mais motivados. O artigo também ressalta as limitações ao articular a teoria com a prática.

Em resumo, podemos afirmar que três artigos defendem com ênfase que o estágio é um momento teórico e prático e esta articulação precisa ser mais refletida na universidade, tanto nos cursos de graduação quanto na pós-graduação, pois todos registraram o “choque” do estagiário com a realidade. Dois artigos apresentaram em seus argumentos a relevância da sintonia e parceria entre o orientador do estágio, universidade e escola.

Destarte, as produções científicas analisadas versam sobre o caráter prático e a importância do diálogo com a sociedade, a orientação do estágio e sua identificação com as atividades a ele concernentes, a relevância da sintonia entre os participantes do estágio, a parceria entre escola e universidade no ato de ler, escrever e se comunicar, as concepções dos professores da escola acerca do estágio e da pesquisa na formação docente e o estágio de docência na pós-graduação, ponderado entre o discurso e a prática.

É possível afirmar que os temas mais discutidos são aqueles relacionados à teoria e à prática na formação; porém, temos ciência de que cada artigo e trabalho analisados possuem suas singularidades.

Por fim, realizamos um mapeamento dos trabalhos contidos no GT 8 (Formação de Professores) e GT 7 (Educação da criança de 0-6 anos) das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2006 a 2014.

Na busca dos trabalhos do GT 8, Formação de Professores, identificamos dois trabalhos, publicados no ano de 2009, e dois trabalhos publicados no ano de 2014, que se direcionam à temática do estágio.

Em 2009, o trabalho denominado “O estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção cultural”, de Pierro e Fontoura, abordou o caráter prático fundamentado na concepção de sua existência, realidade, complexidade e intervenção social, focando o estágio supervisionado e a relação teoria-prática-teoria.

Os autores mencionam que o caráter prático pode ser considerado uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos, sendo de natureza complexa, o que, todavia, não impede a busca de caminhos de pesquisa na formação docente. Argumentam que, durante o processo formativo, é imprescindível um contato com a instituição escolar, o processo de aprendizagem, as metodologias, o cotidiano e, principalmente, um diálogo com a sociedade através dos espaços educativos.

Ainda no mesmo ano, o segundo trabalho encontrado, intitulado “Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação”, de Winch, tratava do professor formador de estágio e da identificação destes com a atividade de orientação. O objetivo do estudo foi evidenciar aspectos de aprendizagem e desenvolvimento da orientação de estágio e a identificação dos orientadores com estas atividades. Alguns dos resultados obtidos demonstraram que a identificação com a orientação de estágio depende de uma intenção prévia ou de experiências anteriores que, de alguma forma, foram preparatórias para exercer a orientação.

Em 2014, o primeiro trabalho encontrado, intitulado “Estágio: Pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência”, de Arlete Vieira da Silva, discutiu o estágio na formação inicial a partir da pesquisa autobiográfica. Os estagiários foram lembrando suas experiências escolares, tanto de ensino quanto de docência, e puderam refletir acerca do estágio. As representações de si foram transformadas, configurando-se, desse modo, em experiências formadoras.

O segundo trabalho identificado, sob o título “O acompanhamento de estagiários de Pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino”, de Cyrino e Souza Neto, apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado de natureza colaborativa. O objetivo foi compreender se o processo de acompanhamento de estágio do curso de Pedagogia de uma universidade pública de São Paulo contém os interesses da universidade e os da escola, procurando identificar as necessidades e as possibilidades do estágio. Nos resultados, encontramos que os estudantes passam por três fases marcantes durante o estágio e

construíram, com a supervisora de estágio, alguns dispositivos que sistematizam o acompanhamento de estagiários.

Na busca dos trabalhos do GT 7, Educação da criança de 0-6 anos, identificamos apenas um trabalho publicado no ano de 2014 que é relacionado ao estágio. Este trabalho encontrado, intitulado “O estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias”, de Drumond, investigou a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. O objetivo foi analisar uma experiência de estágio em creches e pré-escolas com uma turma de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia. Este estudo destacou a observação como principal ferramenta metodológica e o caderno de campo como recurso para o registro das observações.

Portanto, observamos que os cinco trabalhos encontrados nos GTs referidos da ANPED abordam: o caráter prático, teoria-prática-teoria; orientação de estágio e a identificação com esta atividade; estágio e autobiografia; acompanhamento do estágio e estratégias de formação; sendo que apenas um trata do estágio na Educação Infantil.

Isto posto, realizamos um apanhado geral do mapeamento para o qual foi utilizado o descritor estágio e verificamos que:

- Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, das 10 pesquisas encontradas, 3 abordam teoria e prática relacionada ao estágio;
- Nas três universidades investigadas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Paulo (USP), dos 16 trabalhos localizados, um abordou a práxis (teoria e prática);
- Nos artigos contidos no Portal de Periódicos da CAPES dos últimos dez anos, dos 51 artigos identificados, 10 trataram acerca de alguns aspectos da prática pedagógica do estágio; 4 estão relacionadas ao estágio na formação do professor de Educação Infantil (sem focar teoria e prática) e 2 tratam da teoria e prática na formação inicial;
- Nos artigos publicados no SCIELO: 3 defendem com ênfase que o estágio é um momento teórico e prático; e
- Nos trabalhos contidos nos GTs 7 e 8 (Educação da criança de 0-6 anos e Formação de Professores) das Reuniões Anuais da ANPED, dos cinco estudos encontrados, um aborda o caráter prático do estágio e o outro, o estágio específico na Educação Infantil.

Com isso, é aceitável afirmar que há pouca investigação sobre o estágio na formação do professor de Educação Infantil. Deve-se, no entanto, considerar a hipótese de haver estudos nesse período não localizados por estarem ausentes do meio digital. Supostamente,

isto ocorre por ser recente na trajetória histórica de nosso país a formação do professor de Educação Infantil em nível superior.

Dessa maneira, como já é conhecido e também identificamos através deste mapeamento, a teoria e a prática são consideradas um grande problema no estágio. Em vista disso, julgamos ser pertinente investigar como este binômio é abordado no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente – SP. Temos o intuito de contribuir com a reflexão sobre a complexa incumbência da formação docente em Educação Infantil.

Sendo assim, nosso objeto de estudo² é a relação teoria e prática no âmbito do estágio supervisionado no curso de Pedagogia do referido curso, nomeadamente na formação do professor de Educação Infantil.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado da Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP.

Os objetivos específicos se desdobram em:

- Analisar o projeto do curso de Pedagogia para investigar a concepção, a organização e a estrutura do estágio, com o intuito de identificar seu papel no curso;
- Identificar se incide no projeto do curso de Pedagogia investigado a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, a fim de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado e;
- Investigar como e quando são promovidos os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica no decorrer do estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia investigado.

Por ser aluna desta universidade desde 2004, tenho o interesse de pesquisar o seu curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o qual possui o desafio de oferecer uma formação que permita o conhecimento das particularidades e dos objetivos da Educação Infantil e desenvolva o entendimento da importância de sua atuação junto à criança pequena.

Diante disso, apontaremos brevemente, a seguir, como se deu esta formação, bem como algumas funções exercidas pelo profissional da Educação Infantil. Ademais, registraremos o estágio curricular supervisionado e o curso de Pedagogia.

² Esta pesquisa encontra-se vinculada ao Subgrupo de Pesquisa “Profissão docente: formação, identidade e representações sociais em Educação Infantil” liderado pela Prof.^a Dra. Célia Maria Guimarães e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq.

1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, O CURSO DE PEDAGOGIA E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: IMPASSES E DESAFIOS

*“[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...].
Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.”
(Paulo Freire)*

Iniciaremos este capítulo discutindo a formação específica do professor de Educação Infantil por ser recente em nosso país. Em seguida, apresentaremos o estágio curricular supervisionado e o curso de Pedagogia.

A formação em Educação Infantil teve início em 1833, com a criação da escola normal de Niterói - RJ. As mulheres que frequentavam as escolas normais tinham por finalidade exercer a maternidade, o que certamente influenciou o currículo e os conteúdos (PIMENTA, 1992). Sobre isto, Cerisara (2002) afirma que a concepção de maternagem esteve presente na Educação Infantil por anos e ainda permanece entre as profissionais deste nível de ensino. Assim, não havia formação profissional na gênese da formação docente.

Em 1932, surgiram os Institutos de Educação com novas experiências didático-metodológicas. Pimenta (1992) ressalta o caráter elitista destes institutos de escolas normais. Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, não alterou significativamente o Ensino Normal; isto porque, como afirmam Azevedo e Schnetzler (2010), as instituições de Educação Infantil tinham caráter assistencial, por isso não exigiam a preparação profissional daqueles que atuavam com a criança pequena naqueles espaços.

Na década de 1970, com a Lei nº 5.692/71, incluída na Reforma do 2º grau, surge a formação de professores com a Habilitação no Magistério, em que o aluno realiza sua formação geral e também a profissionalizante, como a pré-escola e a alfabetização.

Na década posterior, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) redefiniu a formação do bacharel e licenciado com a criação de um núcleo comum da problemática educacional do país e este foi considerado um “[...] marco histórico do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador [...] abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia.” (PIMENTA, 2002, p. 12).

Em 1982, foi criado, pelo governo federal, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) para garantir melhoria na formação dos professores e, na década de 1990, instituídos os cursos na modalidade superior, destinados à

formação de professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Tivemos um avanço significativo em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, pois a formação do professor de Educação Infantil passou a ser indicada preferencialmente em nível superior (BRASIL, 1996).

Esta lei estipulou cinco anos para que aqueles que não eram formados obtivessem a habilitação para exercer a docência; com isso, muitos professores buscaram a formação, por meio dos cursos de licenciaturas. Em contrapartida, a procura pelo curso de Magistério caiu significativamente enquanto a busca pelo curso na modalidade superior, proposto à formação de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, cresceu.

Ostetto (2000) assevera que, antes de 1996, não tínhamos uma legislação que normalizasse a formação dos professores em Educação Infantil, principalmente nas creches. Machado (2000) corrobora afirmando que, antes da LDB 9394/96, os cursos que formavam professores não incorporavam os temas referentes aos cuidados e à educação de bebês.

Portanto, essa mudança foi significativa, pois a Lei de Diretrizes e Bases anterior, vigente de 1971 a 1996, apenas dizia que os sistemas de ensino deveriam “zelar” pelas crianças menores de 7 anos.

Em 2006, a alteração foi ainda maior para a formação específica na Educação Infantil com a aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que inseriu o referido curso como licenciatura, introduzindo a formação de professores para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Entretanto, esse progresso não significa a resolução dos problemas no que tange à formação específica do professor de Educação Infantil. No curso, ainda temos que considerar os fundamentos, a gestão e a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Sobre isto, Gatti (2010) menciona que agora a licenciatura passa a ter várias atribuições, com complexidade curricular, de modo que o discente em Pedagogia deverá estar apto em diversos saberes docentes e ainda cumprir o estágio curricular. E compilar todas as orientações em uma matriz curricular não é simples.

Assim, a formação de professores, na prática, é preocupante, como aponta Gatti (2006). A autora afirma que temos problemas antigos sem resolução e a formação não tem sido significativa, não estamos formando de fato o professor para atuar na educação básica.

Além disso, não existe ainda uma discussão referente à grade curricular dos cursos que ultrapasse o campo das ideias.

Kishimoto (2002), ao registrar os avanços e retrocessos na formação docente específica para a Educação Infantil, aponta que os currículos dos cursos demonstram uma falta de clareza do perfil profissional daqueles que estarão com a criança. E esta falta de clareza é cultural e histórica, pois faz pouco tempo que temos a educação de crianças pequenas no sistema de ensino e, no início da Educação Infantil brasileira, não havia preocupação com os seus profissionais. Portanto, a história da formação docente em Educação Infantil é concomitante ao seu processo de profissionalização.

Arce (2001) corrobora o posicionamento anterior ao reiterar que, até hoje, o professor de Educação Infantil não tem prestígio social por atuar com a criança pequena.

Trabalhando com essa acepção de mito, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. (ARCE, 2001, p. 170).

Com isso, vemos que não era preciso possuir saberes docentes específicos para atuar nas primeiras instituições de Educação Infantil. Havia, na verdade, um antiprofissionalismo, pois ser mãe era um critério essencial para atuar nesta faixa etária. Arce (2001) registra que o importante era ser educadora, mãe, passiva, amorosa, ter bom senso, ser dedicada, entre outros.

Esta representação social que permeia este campo profissional é ainda atual, “[...] a ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje, onde os termos ‘professorinha’ ou ‘tia’ configuram uma caracterização pouco definida de profissional.” (ARCE, 2001, p. 167).

A indefinição profissional que o professor de Educação Infantil sofreu, ao longo dos tempos, passou por diferentes fases, de acordo com Ortiz (2007). A primeira foi a fase das “pajens”, pessoas contratadas como tal precisavam cuidar das crianças, ter amor e carinho. Em seguida, vivemos a fase das “tias”, em que as creches precisavam de uma mulher que cuidasse bem das crianças e entendesse a maternidade, pois a tia seria uma adequada substituta da mãe.

Sobre isso, Paulo Freire (2002) menciona que a palavra “tia” remete a uma desvalorização e desprofissionalização docente, a responsável é um parente; nesta concepção não é necessário possuir um conjunto de conhecimentos e práticas com base científica para atuar com a criança.

Com o passar do tempo e a valorização da creche, passamos de mães, pajens e tias para o termo “educadores”. Segundo Ortiz (2007, p. 11), “[...] a creche merecia ter uma estrutura e funcionamento mais adequados, assim como um profissional mais bem preparado”, então iniciamos certa cientificidade para esta atuação.

Deste modo, a expressão “professor(a) de Educação Infantil” encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que registra este termo e a formação necessária para a atuação. Entretanto, em pleno século XXI ainda permanece a concepção de “tia”, principalmente em relação às mulheres que atuam na Educação Infantil:

[...] *Professora*, porém, é *professora*. *Tia* é *tia*. É possível ser tia sem amar seus sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. [...]. Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhores cumpridos. Mas, você, que está me lendo agora, tem todo o direito de, sendo ou pretendendo ser professora, querer ser chamada de *tia* ou continuar a ser. Não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia. (FREIRE, 2005, p.26, grifo do autor).

Paulo Freire menciona que o amor ao discente e à profissão é importante; entretanto, não insuficiente para exercer a docência na instituição de Educação Infantil. Ser chamada de tia, cuidadora, desvaloriza a profissão e é um retrocesso nesta luta pelo reconhecimento e respeito profissional.

Almejamos qualidade no atendimento à criança pequena, um professor que tenha conhecimentos teóricos e práticos, que leve a criança a criar, construir, interagir em áreas específicas que propiciem aprendizagens, como o espaço de areia, terra, que estimule a brincadeira com uma diversidade de objetos, que proporcione contato com livros variados, músicas, panos, cartazes, teatros, e que propicie experiências com arte, ciências, culturas, realizando as atividades com ludicidade, interatividade e prazer. Mas, para isto ocorrer, é imprescindível a profissionalidade docente na Educação Infantil.

Roldão (1998, 2007) alude que profissionalidade é aquilo que caracteriza um profissional, é a função do ser professor (aquele que ensina algo a alguém de tal maneira que ele aprenda). Essa função pode mudar conforme o contexto histórico, as transformações sociais, mas o que caracteriza a profissionalidade docente é o ato de ensinar.

[...] como a *especialidade de fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos de currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) *a alguém* (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade, corporizada no destinatário da ação sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifo da autora).

Por ser um conceito amplo, vamos registrar aqui que, para se atingir a profissionalidade docente na Educação Infantil, são necessários alguns aspectos, como:

- trabalhar com a função social da creche e pré-escola;
- cuidar e educar (articulados);
- ter conhecimento das várias linguagens da criança pequena;
- ter a autonomia e a reflexividade do docente;
- resgatar o conceito de infância (histórico e atual);
- desenvolver a prática profissional e a articulação entre teoria e prática.

Enfim, na formação inicial, os aspectos científicos, os fundamentos, as metodologias e as práticas de estágio constituem a profissionalidade. Por ser ampla a discussão, nesta pesquisa, optamos por nos ater à natureza teórico-prática do estágio, que é parte da profissionalidade docente dos cursos de formação de professores.

Como vimos, as mudanças ocorridas tanto na formação docente para a Educação Infantil quanto nas funções exercidas por este profissional de ensino resultaram das transformações no modo de ver a criança pequena e pelo reconhecimento de que é necessário educar desde os primeiros anos de vida, entre outras exigências de origem social, econômica, tecnológica etc.

Não foi diferente em relação à trajetória histórica das instituições de Educação Infantil e à legislação, pois, ao longo dos tempos, estas também experimentaram diferentes concepções e condicionamentos de diferentes ordens. Assim, no próximo tópico, abordaremos a gênese das instituições de Educação Infantil, sua legislação e a qualidade deste atendimento.

1.1 As instituições de Educação Infantil e a qualidade no atendimento à criança

“Falar da Educação Infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida”
(Didonet)

Inicialmente, as instituições de Educação Infantil brasileiras tinham um caráter enfaticamente assistencialista. Kuhlmann (1998) afirma que tanto a creche quanto a pré-escola vêm de concepções apenas de cuidados, concepções consideradas discriminatórias. Assim, a origem da instituição de Educação Infantil se identifica com a ideia de um local prioritariamente de guarda. Para este pesquisador, o que provocou estas concepções e dicotomias é a falsa cisão entre cuidar e educar, pois:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, *a pobreza, já representa uma concepção educacional [...] uma pedagogia da submissão.* (KUHLMANN, 1998, p. 182, grifo nosso).

Por volta dos anos de 1970, com o crescimento urbano e a entrada feminina no mercado de trabalho, o que gerou uma grande preocupação com o filho da mulher trabalhadora, especificamente com o fato dessas crianças serem cuidadas e educadas em locais apropriados. Iniciou-se, assim, uma luta “[...] por formas alternativas de guarda, proteção e educação da criança pequena [...] ocorreu um conjunto de movimentos populares, o que aumentou a pressão junto ao poder público.” (ROSEMBERG, 1985, p. 1).

Verifica-se, portanto, que esta instituição foi criada para beneficiar a mulher da classe trabalhadora. Nasce, dessa forma, uma concepção de cuidar com cunho assistencialista, uma vez que o serviço seria destinado às crianças das camadas sociais desfavorecidas economicamente para que não ficassem desamparadas.

Além da inserção da mulher no mercado de trabalho, a industrialização e a chegada de imigrantes ao Brasil fizeram com que os trabalhadores começassem a se organizar e a reivindicar a criação de instituições de cuidados para seus filhos.

Oliveira (1992) relata que os donos das fábricas proporcionavam alguns benefícios sociais porque desejavam diminuir a força destes movimentos operários. Criaram-se, então, vilas operárias, creches e pré-escolas para as crianças, montadas pelas fábricas, o que levou as mães trabalhadoras a ficarem tranquilas e, por conseguinte, produzirem mais.

Kishimoto (2002) afirma, ainda, que neste período inicial de criação das instituições, algumas eram tidas como asilo infantil, um local em que se realizava caridade. Rizzo (2003) corrobora ao apontar que algumas instituições surgiram para, de fato, acolher órfãos

abandonados de mães solteiras que, por vergonha, escondiam sua condição, isto porque não era admissível na cultura da época ter filho sem estar casada.

Assim, em virtude do abandono, da pobreza e da desnutrição infantil existentes, muitos religiosos e empresários pensaram num local para cuidar da criança pequena, de maneira que “[...] a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial e começou a ser atendida fora da família.” (DIDONET, 2001, p. 13).

Kuhlmann (1998) registra que, nas primeiras décadas do século XX, as tendências de implantação da creche e pré-escola eram: a jurídico-policia (abrigavam a infância abandonada) e a médico higienista (combatiam a mortalidade infantil, principalmente no interior das famílias onde havia um alto índice).

O pesquisador aponta também que existia, durante a primeira república no Brasil, um Instituto de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, que tinha o intuito de dar assistência às mães grávidas e aos recém-nascidos, além de proporcionar o leite, a vacina e a higiene dos bebês. Esta instituição teve um papel relevante e se ampliou por toda a nação, posteriormente, assim como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e Departamento da Criança que fiscalizavam as instituições. Com tais características, a instituição de Educação Infantil se originou das necessidades sociais e históricas do Brasil.

Khulmann (2000) afirma que em 1985, houve vontade política de construção de pré-escola, criando-se as primeiras instituições (com menos de quinze creches em 1921 e quarenta e sete em 1924). Estas instituições foram aumentando mediante a “[...] incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, organização das famílias, num novo papel da mulher, ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade [...]” (CRAIDY, 2001, p. 15).

Resumidamente, a creche e pré-escola, neste país, foram criadas com caráter assistencialista, dessemelhante às instituições europeias e norte-americanas, que possuíam um caráter mais voltado ao aspecto pedagógico; isto porque, no Brasil, o objetivo deste primeiro momento foi o de auxiliar imigrantes e mulheres que trabalhavam fora de casa.

Kramer (1995, p. 24) enfatiza que, neste período, o poder público considerava as crianças pobres como: “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças, privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”.

Desse modo, a Instituição de Educação Infantil exercia o papel de superar os aspectos de nutrição, higiene e deficiências escolares, como uma mola propulsora de mudanças da sociedade.

Kramer (1995) menciona, ainda, que o surgimento das instituições particulares mais caras funcionava com caráter pedagógico, pois preparavam para o ensino escolar. As crianças menos favorecidas, entretanto, eram atendidas de forma assistencialista, apresentavam “carências”; já as oriundas da classe dominante recebiam uma educação onde o lúdico, a criatividade e a sociabilidade eram exercidos. Assim:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Em vista disso, começou no Brasil uma preocupação em atender a todas as crianças de forma semelhante e tivemos um conjunto de medidas legais para isso se concretizar. Atualmente, as instituições de Educação Infantil são um direito da população e não um “favor”. Para tanto, tivemos, ao longo do tempo, diversos documentos oficiais que foram modificando as concepções em relação ao atendimento à criança.

Na década de 1980, houve uma união de forças por parte de organizações não governamentais, área acadêmica e mães, com o intuito de proporcionar à criança pequena uma educação de qualidade. Após essas lutas, na Carta Constitucional de 1988, a criança passou a ter o direito reconhecido. Isto porque os parlamentares asseguraram, na Constituição Federal Brasileira de 1988, o direito à educação, como consta no artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Com isso, as creches e pré-escolas deixaram de estar associadas à assistência social e passaram a ser de responsabilidade da educação, com o foco de que as instituições não deveriam apenas cuidar, mas também realizar um trabalho educacional. Isso foi um marco importante.

Portanto, por meio da Constituição de 1988, a criança passou a ser um sujeito de direitos e, em 1990, tivemos a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, e a criança passou a ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico,

mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994). Também registra que a criança é um ser integral e as propostas pedagógicas devem contemplar esta concepção, o que demonstra uma nova forma de olhar para a infância e um modo diferente em atendê-la.

Posteriormente, nos anos de 1994 a 1996, o Ministério da Educação publicou diversos documentos intitulados “Política Nacional de Educação Infantil”. O objetivo era o de estabelecer diretrizes pedagógicas, expandir vagas, melhorar o atendimento neste nível de ensino, respeitar os direitos fundamentais da criança e discutir a relevância de um profissional qualificado para atuar nestas instituições. A partir destes documentos, teve início a organização pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Ainda em 1995, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu como um dos seus principais objetivos melhorar a qualidade da educação e, assim, publicou “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, o intuito era o de “[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância.” (BRASIL, 2009, p. 7).

Houve grande inovação em dezembro de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil, Lei nº 9.394/96. Referente à Educação Infantil, é garantido que:

- (1º) Ela é um direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do Estado que se efetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas (art. 4º, IV);
- (2º) Não é obrigatória, o que significa que não há responsabilidade do Estado em prover imediatamente vagas para todo o universo populacional de 0 a 6 anos, nem todas as crianças de 0 a 6 anos de idade tem obrigatoriamente que frequentar a Educação Infantil;
- (3º) O atendimento, sempre que é oferecido pelo Estado, é gratuito independentemente da condição social daquele que o procurar;
- (4º) A Educação Infantil será submetida a “padrões mínimos de qualidade de ensino” que se operacionizam”, por variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem” (art. 4º, IX). (FARIA, 2003, p. 102).

Logo, neste momento, a Educação Infantil, por lei, foi vista como um nível de ensino que está inserida na Educação Básica e tem por finalidade, “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família.” (BRASIL, 1996, art. 29).

Em 1998, o Ministério da Educação publicou os “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998c), que trouxe

contributos para as diretrizes e normas da educação da criança, e, também, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998b), com o objetivo de contribuir com práticas educativas no interior das instituições, como um direcionamento educacional sobre os objetivos, os conteúdos e as didáticas direcionadas aos profissionais da Educação Infantil.

Em relação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tivemos a concepção de que educar na instituição significa “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (BRASIL, 1998b, p. 23) e o cuidar deve ser entendido como “[...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva” (BRASIL, 1998b, p. 25).

Este documento ainda aponta os objetivos gerais da Educação Infantil, de modo que a criança desenvolva a autonomia, o conhecimento de seu corpo, os vínculos afetivos com o próximo, a autoestima, respeite as diversidades, tenha atitudes de colaboração com o outro, conserve o meio ambiente, brinque e se expresse com as diferentes linguagens e conheça manifestações culturais (BRASIL, 1998b). Portanto, também foi um documento que trouxe contributos importantes.

No final da década de 1990, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) que, obrigatoriamente, direcionou encaminhamentos de ordem pedagógica para os sistemas municipais e estaduais de educação, e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trouxe reflexões relevantes sobre a formação destes profissionais.

Com isso, é evidente o avanço da legislação quanto ao respeito pelo direito infantil e ao reconhecimento da criança à educação; todavia, é necessário considerar os diversos desafios que ainda temos em relação ao atendimento a esses direitos. Como ressalta Barreto (1998), tanto o acesso quanto a qualidade na instituição continua a desejar, principalmente para as famílias de baixa renda.

Em 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001, que constitui o Plano Nacional de Educação, cujo intuito foi estabelecer metas para os níveis de ensino. Um de seus objetivos é diminuir as desigualdades quanto à entrada e à permanência da criança pequena na escola. Foram estabelecidas vinte e seis metas específicas para a Educação Infantil no decorrer de dez anos de vigência. De maneira geral, essas metas propõem a oferta e o atendimento com

qualidade na Educação Infantil. No entanto, Brandão (2007, p. 82) aponta que “[...] corre-se o risco de nunca virmos a ter tal atendimento, visto que ainda não conseguimos, sequer, adotá-lo para as crianças do Ensino Fundamental”.

Em 2006, o MEC publicou os “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” que teve como objetivo oferecer parâmetros para melhor organização e funcionamento da creche e pré-escola e, neste mesmo ano, houve a aprovação da Lei nº 11.274 que trouxe a ampliação do Ensino Fundamental e colocou a criança de 6 anos na primeira série.

Sobre isso, concordamos com Palhares (2007) ao registrar que é um desrespeito com relação à criança que precisa ser atendida numa instituição de Educação Infantil. A autora ainda critica a Lei nº 11.700, aprovada em 2007, que prevê vaga na instituição somente a partir do dia em que a criança completar 4 anos de idade, o que representa um paradoxo já que a criança tem direito à instituição desde a tenra idade.

Rosemberg (2010) corrobora ao mencionar que é direito da criança e dos pais a expansão da oferta de vagas na instituição de Educação Infantil e o atendimento de qualidade; entretanto, esta etapa da educação ainda reflete fragilidade, por ser recente e estar em consolidação no Brasil.

Em 2009, temos o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/Indique-EI”, elaborado pelo MEC, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outros parceiros, que teve como objetivo oferecer “[...] um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a comunidade.” (BRASIL, 2009, p. 7). Esta autoavaliação, proposta pelo documento, não é obrigatória, mas apenas recomendada. É uma iniciativa que

[...] pretende oferecer um instrumento complementar, mais diretamente referido à perspectiva das comunidades escolares e mais eficaz como um incentivo e suporte ao seu engajamento e ações coletivas que visem a melhoria da qualidade da educação. (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 234).

No texto do documento, temos sete concepções de qualidade. São elas: 1. Planejamento institucional, 2. Multiplicidade de experiências e linguagens, 3. Interações, 4. Promoção da saúde, 5. Espaços, materiais e mobiliários, 6. Formação de condições de trabalho das professoras e demais profissionais, 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A aferição da qualidade na Educação Infantil por autoavaliação é recente no Brasil e não obrigatória, diferente de outros países, como Portugal, onde as instituições precisam realizá-la, sendo obrigadas mediante a Lei nº 31/2002 (art. 6º).

Sem dúvida, ainda temos um longo caminho a percorrer com relação à qualidade no atendimento proporcionado pela instituição escolar, especialmente em Educação Infantil. Barreto (1998) aponta que esta instituição, “[...] devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] há insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos.” (BARRETO, 1998, p. 25).

Ademais, continua existindo a dicotomia cuidar-educar e há falta de propostas pedagógicas concretas para a formação e valorização profissional docente.

O acesso à educação de qualidade é importante, um direito da criança para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual. Contudo, muitos são os desafios para atingirmos isto, pois estamos cientes de que a autoavaliação sozinha não dá conta de promover a qualidade na Educação Infantil.

Sendo assim, após mais de vinte anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que dispôs a criança como um sujeito de direitos, é admissível afirmar que tivemos avanços no atendimento à criança pequena, na legislação e na formação docente voltada a esta etapa da educação básica. Todavia, ainda há muitos desafios e um longo caminho a percorrer para que, de fato, a criança seja atendida com qualidade.

E uma boa formação docente se constitui como um dos aspectos para que o atendimento seja de qualidade, isto porque a universidade tem o dever social de formar um professor com saberes específicos para atuar na Educação Infantil, especialmente porque o atendimento de qualidade é um direito de toda a criança.

Isto posto, no tópico a seguir, apresentaremos o curso de Pedagogia no Brasil.

1.2 O curso de Pedagogia no Brasil

*“Até um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar”
(Depoimento de Nilce Conceição da Silva)³*

³ Relato de uma recém-formada em Pedagogia, apresentado na Revista Sala de Aula (1990, p. 20 apud PIMENTA; LIMA, 2006).

De maneira geral, é clássico ouvir esses depoimentos de recém-formados em Pedagogia, isto porque o referido curso possui “[...] saberes disciplinares que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 33).

A gênese da preocupação em formar professores surge no século XIX, após a Revolução Francesa, com a criação de Escolas Normais. Em 1795, temos a primeira instalada em Paris. Esta escola, entretanto, não foi pensada para preparar um professor, mas tinha como objetivo a “Ciência da Educação”, ou seja, havia muitos estudos teóricos, no entanto, deixava a desejar em relação ao preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

No Brasil, após a independência, a questão do preparo docente teve início e, nos últimos dois séculos, tivemos vários momentos no que se refere à história da formação de professores. Sobre isto, Saviani (2009, p. 143-144) traz uma síntese interessante informando que tivemos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores, 1827-1890, a escola de primeiras letras, até 1890 e as Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Institutos superiores de Educação, escolas normais superiores e novo perfil do curso de Pedagogia, 1996-2006.

Assim, realizamos uma análise um pouco mais detalhada destes períodos até a atualidade. Também, acrescentamos outros assuntos que pensamos ser pertinentes à discussão para a compreensão da formação docente em nosso país.

Fazendo um passeio pela história da formação de professores no Brasil, vimos que seu início se deu com o ensino das “primeiras letras” em alguns poucos cursos no século XIX. Nesta fase, a docência era exercida por alguns profissionais liberais ou autodidatas.

Em 1935, havia um curso chamado “Escola de Professores” que foi incorporado à Universidade do Distrito Federal. Com sua extinção e o acréscimo do Decreto-lei 1.190, em 1939, o curso de Pedagogia foi regulamentado e tinha o intuito de formar bacharéis, especialistas e professores para atuar nas Escolas Normais.

Este curso foi assentado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e tinha a duração de três anos. Havia a formação do bacharel em três anos e mais um ano de didática para o licenciado, esquema que passou a ser conhecido como 3 + 1, como aponta Silva (2006). Este modelo impôs um ano de Didática; entretanto, segundo Brzezinski (1999), já ocorria uma dissociação e dicotomia entre a teoria e a prática, pois apresentava uma separação entre conteúdos e métodos de ensino.

Para ficar claro, no momento em que o aluno fazia Didática, contava com: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. O bacharel em Pedagogia, que não precisava fazer Didática, a não ser Didática Geral e Didática Especial, ocupava os cargos técnicos da educação e o licenciado, o cargo docente.

Assim, de acordo com esta visão inicial, vemos que a prática já assumia um papel secundário, como até hoje temos nos cursos de formação docente. Gatti (2000, p. 56) aponta que “[...] a deficiência que vem sendo mostrada quanto à formação dos professores se deve à ausência, na estrutura e desenvolvimento dos cursos, de uma concepção da unidade nas relações entre teoria e prática”. A autora registra a necessidade de constituir uma unidade entre estas relações, visto que a teoria tem sua origem na prática social e a prática tem pressupostos teóricos, portanto, não pode ser considerada uma relação dicotômica, mas dialética.

Ainda nesta fase inicial, houve a necessidade de formar especialistas em educação, inclusive dos inspetores. Então surgiram a Orientação, a Administração, a Supervisão e a Inspeção, além da formação docente para as Escolas Normais e professor primário. A esse respeito, Silva (2006) menciona que o curso tinha curta duração e um exagero de profissionais para formar.

Em 1961, com a Lei nº 4024/61, houve a definição de um currículo mínimo para o curso, o que interferiu no Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesta fase, havia o preparo do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas. Sobre o técnico em educação, Silva (2006, p. 52) afirma que era “[...] um profissional a ser formado pelo bacharelado, [...] um profissional ajustável a todas as tarefas não docentes da atividade educacional [...]”.

Esse modelo tecnicista prevaleceu até 1964 com a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado, pois era visada a dinamização da economia no país. Desse modo, tal etapa foi considerada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

Com isso, a educação foi utilizada como um instrumento para acelerar a economia e o progresso social brasileiro.

Diante deste cenário, Silva (1999) indica que o curso de Pedagogia passou por dúvidas, suspeitas e discussões em relação ao seu conteúdo, ou seja, se viria a ter um conteúdo específico para permanecer. Assim, vemos que, desde o seu início, este curso não tem identidade, ou seja, não se sabe ao certo o campo de atuação do profissional, devido às muitas funções.

Em 1969, houve uma Resolução do Conselho Federal de Educação, 252, que inseriu reformulações ao curso de Pedagogia, o que pareceu uma resposta aos conflitos e impasses do curso nessa época. O documento proporcionava uma nova organização e reformulação curricular, bem como um novo funcionamento para proporcionar mais alternativas profissionais ao pedagogo. Visava à formação docente para o ensino normal e orientação, administração, supervisão e inspeção aos especialistas. De acordo com Silva (1999), este parecer trouxe “um inchaço” ao curso e contribuiu para prejudicar ainda mais o quadro, pois o pedagogo continuou a ter problemas no mercado em decorrência do grande número de especialistas formados.

É pertinente trazer a reflexão também de que ainda não havia a palavra “habilitação” no dicionário pedagógico, como aponta Brzezinski (1996). Com isso, vemos que os especialistas eram mais presentes, ou seja, o trabalho não docente tinha maior relevância do que a docência.

No início da década de 1970, o curso foi desdobrado e passou a ser chamado de licenciatura das áreas pedagógicas. A lei que causou esta reforma no ensino foi a Lei nº 5.692/71, que acabou com as Escolas Normais e a formação docente passou a ser realizada no ensino do 2º Grau, com o nome de Magistério.

Na década posterior, o Comitê Pró-participação na reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura elaborou um documento que teve como objetivo direcionar os trabalhos desenvolvidos a partir desta data em diante. O documento intitulado “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas” trouxe maior clareza para o movimento que queria modificar o curso de Pedagogia, o Bacharelado e a Licenciatura. O pensamento era o de que “[...] deveria supor sempre uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira” (SILVA, 1999, p. 66).

Deste modo, formar tendo uma “base comum nacional” tinha a concepção de formar o docente como um educador e, então, a complexa relação licenciatura - bacharelado teve um debate maior a partir deste momento.

Em 1982, a Lei 7.044/82 trouxe a formação em Habilitação no Magistério para lecionar no Ensino Fundamental com cursos de curta duração. Estes cursos de licenciatura com menos horas-aula tinham o intuito de formar docentes para lecionar de 5ª a 8ª séries e de 1ª a 4ª séries (de acordo com a nomenclatura antiga).

Ainda neste ano foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS) com o objetivo de melhorar a formação de professores no Brasil. Além disso, neste período, houve discussões sobre a defesa do curso de Pedagogia. A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) discutiu estas questões em vários encontros e se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Desta maneira, os debates posteriores se detiveram sobre a formação profissional em Pedagogia. Assim, várias instituições começaram a reformular seus cursos. As mudanças se intensificaram com o fim da ditadura e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que introduziu a educação como um direito social e tratou do acesso, qualidade e organização do sistema educacional.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. Antes dela, a formação docente de 1ª a 4ª séries ocorria no Ensino Médio Normal, e a formação para atuar de 5ª a 8ª séries, nos cursos de licenciatura de curta duração.

A LDB definiu que, para ingressar no magistério, será necessário ter habilitação mínima em curso de licenciatura. Com isto, esta lei primou por uma formação no Ensino Superior e o curso de Pedagogia passou a ser a principal procura para formar professores.

A seguir, destacaremos os artigos 61, 62 e 63 da mesma LDB que apresentaram mudanças significativas para a formação de professores.

O artigo 61 demonstra que a formação de profissionais da educação terá como fundamento a articulação entre a teoria e a prática, mesmo que o sujeito já exerça a docência e realize uma capacitação em serviço. Acrescenta a importância de aproveitar a formação e as experiências que a antecederam. Foi interessante apontar a necessidade de integração entre teoria e prática nos currículos e práticas pedagógicas dos cursos de formação como um fundamento.

No artigo 62 da referida lei, foram registradas as instituições responsáveis pela formação, a criação dos Institutos Superiores de Educação e a aceitação da formação em nível médio. No artigo seguinte, a lei traz atribuições aos Institutos Superiores de Educação, a formação para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Vale salientar que, nesta década, ainda não tínhamos preocupação em formar professores especificamente para a Educação Infantil, somente em alguns locais víamos iniciativas. Por essa razão, a LDB trouxe inovação neste sentido, mencionando a formação específica para esta área da educação, rompendo com a história da Educação Infantil que não reivindicava professores para o atendimento das crianças menores de 6 anos de idade.

Esta lei ressaltou a importância do curso de Pedagogia, pois, como vimos anteriormente, havia uma discussão relativa à sua existência e relevância.

Em 1999, surge o Decreto nº 3.276/99 que apontou a realização da formação em nível superior de professores, exclusivamente, em cursos normais superiores. No ano posterior, a palavra exclusivamente foi substituída pela palavra preferencialmente, pelo Decreto nº 3.554/2000, devido à pressão da comunidade acadêmica.

Silva (1999) menciona que, nesta época, o pedagogo era o profissional que atuava no ensino e na gestão, em diversas áreas da educação, sendo a docência a base obrigatória de sua formação profissional.

Este fato também atenderia à meta da LDB em formar professor para atuar na Educação Básica até 2007. Nesta fase, professores se organizaram em defesa do curso de Pedagogia.

A partir de 2002, a estrutura curricular do curso passou a ter as primeiras alterações por meio do Parecer CNE/CP 01/2002, que trouxe as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente, em nível superior, Licenciatura plena. O intuito era ter a base comum da formação de professores e uma revisão das políticas públicas, de modo que a formação docente passou a possuir a parte pedagógica desde o início do curso.

Em 2005, são divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O documento possui finalidade, objetivos, perfil do licenciado, organização, estágio curricular supervisionado, entre outros. Este parecer registrou a formação para a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental, ciclo 1.

O documento também alocou ao curso de Pedagogia a formação para atuar na docência, na gestão e na pesquisa. Portanto, o perfil do licenciado em Pedagogia passou a ser: lecionar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e exercer a gestão.

Em 2006, surgem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que incluem a formação do professor de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a gestão. Esta resolução definiu princípios e deixou claro que o curso é de Licenciatura.

Com tal característica, não há formação de especialistas a partir de então, até porque o foco do texto está na docência, como afirma Libâneo (2006, p. 844): “[...] a resolução trata da regulamentação do curso de Pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência naqueles níveis do sistema de ensino”.

Embora o documento tenha focado na docência, apresentou modalidades diferentes e o termo docência foi considerado amplo. O referido documento afirma que a formação deverá primar pelo “[...] magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL, 2006, p. 2).

Para exercer a função de professor de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, entre outros, o artigo 5º inseriu 16 itens necessários à formação. São eles:

- I. Atuar com ética e compromisso com vista à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III. Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV. Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI. Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI. Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do comportamento;
- XII. Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII. Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

- XIV. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre os alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV. Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI. Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 2).

De acordo com Libâneo (2006), essas funções geraram confusão e dificultaram o trabalho dos formadores universitários, pois misturam objetivos com recomendações e conteúdos.

O art. 6º apresenta a estrutura do curso e no artigo posterior é mencionada a carga horária de 2.800 horas para atividades formativas, 100 horas de atividades teórico-práticas e 300 horas de estágio curricular supervisionado em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e outras áreas da docência.

Libâneo (2006, p. 12) assinala que este curso de Pedagogia tem o intuito de “[...] formar professores para três funções [...]: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas [...]”. Ainda segundo o autor, este currículo empobreceu a formação profissional e prejudicou a identidade do pedagogo.

Com tantas funções, o projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia passou a contemplar disciplinas, práticas docentes e gestão, assim como o estágio curricular supervisionado. Vale mencionar também que, no artigo 10, é registrado o fim das habilitações, tanto em Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I, mas se recomenda que, no projeto do curso, haja os aprofundamentos necessários.

Posto isso, verificamos que Libâneo (2006, p. 848) abaliza que esta nova diretriz não trouxe benefícios para a formação docente, afirmando que:

- a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe a autonomia que vinha sendo realizada por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão.

O Conselho Nacional de 2006 desprezou, portanto, a autonomia das instituições, como por exemplo, a Habilitação em Educação Infantil. Em muitas universidades, após o curso, o recém-formado poderia fazer Habilitação e aprofundar o conhecimento e a prática profissional

para exercer a docência nesse nível educacional. Tais experiências traziam contributos significativos que tiveram que ser interrompidas.

Saviani (2006) corrobora o posicionamento de Libâneo (2006) ao apontar que as novas diretrizes enfatizaram a formação do professor, incorporando o especialista. Segundo o autor, o texto possui “[...] uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação [...], e assimilando à função docente.” (SAVIANI, 2008, p. 65).

Verificamos também que Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) debruçaram-se nos estudos desta nova diretriz e trazem a discussão de que o excesso de funções contidas no curso de Pedagogia demonstra a ausência de clareza em relação à sua identidade, pois há muitas atribuições e pouca duração para abordar com qualidade os conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, sociológicos... E, além disso, cumprir as disciplinas teóricas e práticas para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e gestão escolar.

Por esse motivo Gatti (2010, p.1358) registra que “[...] enfeixar todas estas orientações em uma matriz curricular não é tarefa fácil para os formadores universitários”. Portanto, é necessário refletir coletivamente e tentar responder o que é preciso comparecer no currículo do curso de Pedagogia para formar o professor, bem como responder ao desafio de compreender que tipo de profissional se pretende preparar com essa formação.

E, no caso das universidades estaduais paulistas, a complexidade do curso de Pedagogia é ainda maior porque, recentemente, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo elaborou duas deliberações com referência à mudança curricular das licenciaturas, em 2012 e 2014. A primeira Deliberação do CEE (111/2012) mencionava em sua redação a reformulação curricular para o curso de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo (Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Universidade Estadual Paulista - UNESP).

Em linhas gerais, este documento propôs um aumento para a carga horária de estágios e disciplinas que abordam a prática escolar, ficando claro que o órgão passou a cobrar das universidades uma atenção maior às atividades práticas da docência, pois os cursos, de modo geral, têm sido excessivos em fundamentação teórica. Também são especificados conteúdos mais básicos na formação como, por exemplo, Português.

Em síntese, é exigido que os graduandos em licenciaturas saibam mais o conteúdo e a metodologia do que irão ensinar após a conclusão da formação. O Conselho Estadual registrou que, no ano posterior, em 2013, este modelo de curso já fosse implementado nas universidades estaduais que são obrigadas a realizar as modificações.

Em 2014, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo implementou a Deliberação CEE 126/2014, que modificou alguns dispositivos da Deliberação 111/2012. O artigo 1º foi alterado com o seguinte texto:

Art. 1º - A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e nos termos desta Deliberação.

No artigo 3º foi modificado somente o título do capítulo I, já no artigo 4º foi alterado o inciso II. Portanto, o que vale atualmente: “II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático pedagógica específica para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”.

No artigo 5º houve mudanças nos incisos VI e VII, mencionando objetivos da formação científico-cultural para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Dispõe também sobre o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) e experiências curriculares diferentes como diversas linguagens, o que colaborará com a atuação em sala de aula.

No artigo 6º, vários incisos foram reformulados; em síntese, o estudante do curso de Pedagogia precisa desenvolver a compreensão da História da Educação; da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; do sistema educacional; das diretrizes e currículos tanto da área de Educação Infantil, como do Ensino Fundamental I; da Didática e Metodologias; da gestão; da sala de aula e de procedimentos de avaliação.

No artigo 7º, houve reformulação nos incisos I e II em relação às horas de estágio, passando a ser 200 horas na escola, com orientação do formador universitário e a mesma quantidade de horas dedicadas à gestão. Os artigos 8º e 11º tratam das demais licenciaturas e o artigo 9º coloca no curso a necessidade de práticas de leitura e escrita de diversos textos em Língua Portuguesa.

O 10º artigo possui várias alterações e explica que:

- I - conhecimentos de História, Sociologia e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;
- II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que fundamentam as práticas pedagógicas nessa etapa escolar;
- III - conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro e sua história, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação;
- IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares e currículos nacionais, estaduais e municipais em seus fundamentos e dimensões práticas que orientam e norteiam as atividades docentes;

V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos e a etapa escolar em que se encontram;

VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com especial ênfase à construção do projeto político-pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino, e da abordagem interdisciplinar;

VII – domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula;

VIII - conhecimentos sobre elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos e de recuperação contínua;

IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.

Por fim, é registrado um parágrafo único ao artigo 11º apontando que é preciso ter estágio em Educação Infantil e Ensino Fundamental I nos cursos de Educação Física e Artes.

Este documento entrou em vigor em 04 de junho de 2014 e estas alterações precisam ser realizadas para atender aos alunos ingressantes no 1º semestre de 2015. Assim, para atender à legislação, o projeto de curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP está sendo reformulado.

Ao fazermos uma digressão história da formação de professores no curso de Pedagogia, vimos que, desde o início, havia a desagregação entre a teoria e a prática. Quando implantaram o esquema que passou a ser conhecido como 3 + 1, identificamos que, na gênese, este curso não possuía identidade, ou seja, não se compreendia seu campo de atuação profissional em virtude de suas muitas funções.

Por diversas vezes o curso foi reformulado, nas décadas de 1980, 1990, 2000; no entanto, voltamos ao mesmo ponto, e as muitas funções apresentadas geraram confusões e dificultaram o trabalho dos formadores. Os cursos possuem muitas atribuições e pouca duração. Sendo assim, há que se perguntar: “Que tipo de profissional se pretende preparar com essa formação?”.

Ademais, verificamos que, até hoje, muitas universidades apresentam um excesso de fundamentação teórica na carga horária, deixando a desejar o tempo dedicado às práticas pedagógicas. Portanto, desde a origem do curso de Pedagogia, vemos uma falta de clareza em relação ao tipo de formação profissional pretendido e à articulação entre as teorias e as práticas do estágio.

A seguir, vamos discutir como o estágio está disposto na legislação brasileira, a partir da década de 1960 até o ano de 2014.

1.3 Aspectos legais do estágio na formação de professores

Em 1962, o Parecer do Conselho Federal de Educação, CFE 292/62, apresentou o estágio supervisionado dentro da Prática de Ensino. Era obrigatória a sua realização que, em geral, ocorria no último semestre do curso, justamente com a intenção de “aplicar” as teorias aprendidas durante o curso (formato 3+1).

Passados alguns anos, surge o Parecer 627/69 que dispôs o estágio com a duração de 5% do curso e, em 1972, o Parecer do CFE 349/72 também registrou o mesmo modelo de estágio dentro da Prática de Ensino, mencionando ainda que o estagiário deveria ir a campo em escolas “boas”, com professores “modelos” a fim de obter mais conhecimento através do modelo vivenciado.

Até a década de 1980 este currículo permaneceu nos cursos de formação, de modo que o futuro professor fazia as disciplinas “pedagógicas” e, somente depois, a Prática de Ensino/estágio.

Com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, esta concepção começa a se modificar. No artigo 82, foi registrado que os sistemas de ensino precisam estabelecer as normas de realização do estágio em consonância com a legislação federal e, no artigo 61, inciso II, colocou a relevância da associação teoria-prática, através do estágio docente. Isto representou uma inovação na forma de enxergar o estágio curricular supervisionado.

Em 2001, tivemos os Pareceres do Conselho Nacional de Educação: 9/2001, 27/2001 e 28/2001, os quais trazem diretrizes para a formação do professor em licenciatura plena e normal superior.

O primeiro parecer registra que a prática deve ser vista como um todo, ou seja, do primeiro ao último ano do curso, sempre com reflexão. Com isso, todos os formadores universitários precisam se preocupar com esta questão, não somente o supervisor do estágio curricular. O intuito, portanto, é “[...] superar a concepção de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.” (BRASIL, 2001, p.23).

O documento também abordou o tempo do estágio, enfatizando a relevância de se realizar um estágio contínuo para vivenciar a rotina, as aulas, a dinâmica da unidade escolar e as complexidades do ensino. Já no parecer posterior (27/2001), não homologado, foram apresentadas 400 horas para o estágio supervisionado, realizadas ao final do curso, e foi enfatizado que é preciso considerar o projeto pedagógico da instituição escolar.

No Parecer CNE/CP, 28/2001, consta que o estágio é obrigatório, em que a prática precisa ser teorizada, bem como em todo curso de formação docente. Relata, ainda, que o

estágio é um tempo em que o graduando está aprendendo seu ofício e, portanto, representa um momento crucial em que uma pessoa mais experiente necessita refletir com o aprendiz a vivência da sala de aula e da instituição escolar. Assim, o estágio precisa possuir a regência e a observação, não podendo ser facultativo, por ser uma atividade essencial para formar o professor.

Em 2002, houve a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº1/2002, que também trouxe a concepção de prática em todo curso, não somente no estágio. Registrou que as disciplinas devem colaborar com a realidade profissional, trazendo contributos para a formação docente, com reflexão, discussão, teorização e estudos, a fim de possibilitar uma maior articulação entre teoria e prática.

Ainda neste ano foi aprovada a Resolução CNE/CP 2/2002, com o objetivo de regulamentar a carga horária dos cursos que formavam professores. No texto são apresentadas 400 horas de estágio curricular supervisionado, da metade do curso até o final.

Em 2007, a Resolução CNE/CP nº 009/2007 alterou as horas de estágio para, no mínimo, 300 horas. No ano posterior, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.788/2008, que mostrou uma concepção diferente de estágio.

No artigo 1º da referida lei, o estágio é apresentado como um ato educativo; desta forma, mencionam que é preciso ter a associação entre a instituição formadora e a escola, com um professor que oriente o estagiário e exija relatório num prazo de seis meses, no máximo. É interessante verificar que a concepção de estágio e a responsabilidade das instituições passam a constar na legislação; o estágio não é mais visto como um acréscimo ao ensino recebido, mas como uma ação ou atividade educativa.

Em 2010, o Decreto nº7. 219/2010 dispõe uma experiência de realização de estágio significativa com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Entretanto, há poucas instituições que conseguem concretizar este modelo.

Para finalizar, vamos discutir dois documentos atuais que tratam do estágio nas instituições vinculadas ao estado de São Paulo e formam professores: as Deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 111/2012 e a nº 126/2014.

A primeira deliberação aponta que o curso de Pedagogia tenha 3.200 horas, sendo que 400 horas devem ser dedicadas ao estágio curricular supervisionado, como nos mostra o artigo 4º:

Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) para o Curso

de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:

I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógico específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;

III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;

IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

O 7º artigo deste documento menciona que as 400 horas deverão incluir:

I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;

II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental;

III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas.

A Deliberação do CEE n° 126/2014 altera alguns dispositivos desta no que se refere ao estágio. A modificação encontra-se no artigo 7º, somente nos incisos I e II.

Assinalam que o estágio deverá ser realizado em 200 horas na instituição escolar para docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, com a supervisão tanto do professor regente da escola quanto do formador do Ensino Superior, e mais 200 horas de gestão na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), com a vivência de reunião de pais, reforço, recuperação, trabalho pedagógico coletivo e conselho de escola, todas essas atividades com as supervisões já referidas.

A seguir, iremos apresentar o estágio no curso de Pedagogia trazendo algumas definições; concepções de estágio ao longo dos tempos; modelos exitosos de estágio e alguns critérios que consideramos relevantes conter no estágio.

1.4 O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia

Para iniciar a discussão sobre a temática estágio, faremos a exposição de algumas definições sobre estágio de acordo com estudiosos da área.

Pimenta e Lima (2008, p. 21) apresentam o estágio como curricular e “[...] por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”. Enfatizam que os conhecimentos teóricos e metodológicos que são aprendidos durante o processo de formação docente devem ter por

objetivo preparar o futuro estagiário para atuar em sala de aula e analisar, avaliar e criticar as questões que surgirão, assim:

[...] o estágio [...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida essa como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 17).

Nesta direção, observamos que o estágio não pode ser reduzido ao mero fazer para se reproduzir um modelo futuramente, pois, conforme o exposto, ele envolve reflexão, indagação, entendimentos, teorização, entre outros. Buriolla (2009, p. 13) corrobora ao registrar que o estágio “[...] é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida, volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, por isso deve ser planejado”.

Cury (2003, p. 118) delinea objetivos ao estágio curricular supervisionado e amplia o conceito:

[...] O estágio supervisionado implica:

1. Conhecer o real em situação.
2. Fazer crescer o interesse pela área.
3. Verificar se os conhecimentos adquiridos são pertinentes à área.
4. Articular-se com o mercado de trabalho.
5. Comparar programas de estudos face às diferentes necessidades da sociedade.

Ao aferir tais objetivos ao estágio, o autor defende que o mesmo seja conduzido para a profissionalização, ou seja, aprender, estar familiarizado com a prática profissional, refletindo com a orientação de alguém mais experiente que precisa proporcionar ao estagiário a articulação entre o saber e o fazer. Enfim, defende a concepção do estágio como o momento de conhecer o real e estudá-lo.

Para Alarcão (2001), é necessário refletir sobre o que ocorre na escola, com diálogos consistentes. Desta forma, as atividades desenvolvidas no decorrer dos estágios precisam ser discutidas, analisadas, pesquisadas, refletidas e teorizadas. Não parece adequado realizar o que poderia ser apenas a primeira etapa do estágio, a observação, isto porque, como apontam Pimenta e Lima (2004), somente a observação não garante a aprendizagem profissional, pois esta não permite ao graduando pensar, estudar a realidade e refletir, aspectos fundamentais à construção do conhecimento profissional.

Diante disto, a seguir, descreveremos as três principais concepções de estágio curricular supervisionado presentes em cursos que formam professores, de acordo com Pimenta e Lima (2004): “Imitação de Modelos”, “Instrumentalização Técnica” e “Pesquisa”.

a) O estágio docente concebido como “Imitação de modelos”

Ocorre quando o curso forma o professor conforme “[...] a perspectiva da imitação, será a partir da imitação, observação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 35).

Essa concepção de formação docente apresenta limites, pois é fundamentada no modelo tradicional de ensino, em que a escola e o modo de ensinar as crianças não mudam com o tempo. Esta é, muitas vezes, a concepção de escolas que atribuem o fracasso escolar ou a evasão aos alunos e suas famílias e não, ao modelo que possui.

De acordo com as autoras referidas, muitos alunos percebem que a teoria abordada no curso não condiz com a realidade encontrada no estágio, o que leva o estagiário a imitar modelos e simplesmente reproduzir aquilo que observou. Esta ausência de reflexão sobre a teoria estudada e a realidade profissional impede o acadêmico de aprender a relacionar os fundamentos teóricos da área de atuação profissional com a prática pedagógica adequada à Educação Infantil. Cabe lembrar que isso somente será possível se, no curso de formação inicial, se fizerem claros os fundamentos de formação a partir de uma epistemologia explicitada.

Desse modo, tal concepção de estágio não favorece ao futuro professor ponderar, refletir, investigar, teorizar para elaborar os saberes necessários ao exercício profissional. Assim, esta visão de “receita-pronta” não valoriza a formação intelectual e

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração de “aulas – modelo”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Logo, o estagiário, futuro professor não relaciona a teoria aprendida nas aulas com a prática vivenciada no estágio. Em decorrência disso, irá selecionar as experiências pessoais que acredita serem as melhores e imitá-las. Neste modelo de formação fica ausente, portanto, o momento crucial da aprendizagem: reflexão, teorização da prática, conversas com o

supervisor de estágio, entre outros. Isto gera um empobrecimento em relação à construção do conhecimento e identidade docente.

b) O estágio docente como “Instrumentalização da técnica”

Certamente, a técnica é relevante para o exercício das profissões. Por exemplo, o médico precisa de técnicas para realizar cirurgias e, de modo semelhante, o professor também necessita ter técnicas para exercer a sua profissão. Entretanto, quando o estágio supervaloriza a técnica, “[...] não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade [...] o profissional fica reduzido ao prático.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37).

Assim, ao invés de dominar conhecimentos científicos, o futuro professor terá que aplicar técnicas. Nesta concepção, a teoria e a prática são vistas separadamente, pois:

[...] a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37, grifo da autora).

A crítica a esta concepção de estágio na formação docente se deve a sua ênfase nas habilidades de competências técnicas e à exclusão da reflexão e do estudo no contexto pedagógico. Ocorre quando, por exemplo, o curso se propõe a trabalhar com a confecção de materiais didáticos para os graduandos aprenderem técnicas e habilidades da docência e desconsidera o processo educativo em sua complexidade e amplitude.

Canário (2001) menciona que ao reduzir o professor a um mero técnico é ignorada a reflexão, os questionamentos e a busca de respostas, à luz das teorias, em situações complexas existentes na sala de aula. Pimenta e Lima (2008) concordam ao demonstrarem que este modelo se apoia na concepção de que as situações de ensino são todas semelhantes e, por isso, podem ser resolvidas com a aplicação de técnicas. Consiste no chamado

[...] *Mito das técnicas e das metodologias*. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professoras e sobretudo em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (dês)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma Pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 39, grifo das autoras).

Com isso, a atividade do estagiário passa a ser tecnicista exercida através de uma didática instrumental, como aponta Kulcsar (1991), com aprendizagem de manejo da sala, preenchimento de documentos e formulários e realização de oficinas ou minicursos pedagógicos. Não considera toda a complexidade escolar, o processo de ensino-aprendizagem e as relações essenciais entre teoria e prática, já que, de acordo com Pimenta e Lima (2008, p. 41):

O papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise que permite questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicitações provisórias da realidade.

Assim, vimos que o estágio ao longo dos tempos se apresentou como uma atividade técnica, burocrática e de mera observação, imitando modelos, preenchendo papéis, recolhendo assinaturas, sem reflexão e desconsiderando a relevância de relacionar teoria e prática.

Somente no início dos anos de 1990 passamos a ter discussões significativas na área da Didática e formação de professores sobre a relevância de imbricar prática com teoria e vice-versa, como demonstra a terceira concepção.

c) O estágio docente com pesquisa

Como o nome já diz a pesquisa durante o estágio curricular supervisionado é uma possibilidade de formar o estagiário e

[...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe [...] que se busque novo conhecimento da relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 46).

Nesta direção, o estagiário pode relacionar o conjunto de disciplinas que compõe o curso de formação de professores para elaborar os projetos de estágio, presumindo a práxis docente, realizando a inter-relação: prática-teoria e teoria-prática. De tal modo, conforme Pimenta e Lima (2004), o estágio realiza um momento de construção e aperfeiçoamento de saberes ajustados à reflexão e estruturado da seguinte maneira: observação, problematização, investigação, análise e intervenção.

Na concepção de pesquisa como método de formação que integra os projetos de estágio estão contidas “[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, da instituição, a fim de compreendê-las em sua historicidade.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55).

Se o estágio, na formação inicial de professores, fosse desenvolvido ancorado na interlocução entre teoria e prática (e vice-versa) e formalizado em projeto de pesquisa do estudante, se estabeleceria uma maneira de tornar a prática reflexiva e a teoria fundamentada na prática. Nesta proposta, o discente desenvolve suas capacidades e habilidades de pesquisa, reflexão, investigação e criticidade, de modo que o estágio se torna o cerne do curso e todas as disciplinas teóricas permeiam e dão suporte ao estagiário. Com este modelo de formação, o graduando tem a possibilidade de refletir sobre possíveis mudanças e transformações importantes da profissão docente.

Assim, esta proposta de formação se encaixa com o que a pesquisadora Alarcão (2001) discute sobre a formação do professor-investigador ao afirmar que formar um professor para ser investigador requer desenvolver competências para investigar a prática educativa, compartilhando e refletindo os resultados. A autora enfatiza que sem a investigação não temos qualidade no desenvolvimento da formação docente, ou seja, integrar a pesquisa ao estágio, definindo um problema e buscando soluções para o mesmo, permite a teorização sobre a prática.

Este modelo parece interessante por assumir uma postura diferente daquela em que o estagiário vai à escola e escreve em seu relatório o que o professor deveria fazer, como deveria agir e como deveria lecionar, pois forma um profissional pensante que terá a possibilidade de relacionar a teoria aprendida com a prática profissional. Assim, esta formação articula a teoria e a prática na universidade.

A propósito do que foi exposto, nesta pesquisa assumiremos uma concepção de estágio que, de alguma forma, procure articular a teoria e a prática. Assim como a pesquisa no estágio, há outros modelos que também são interessantes e têm a preocupação de relacionar o dificultoso binômio. Desse modo, a seguir, descreveremos algumas experiências interessantes para elucidar.

1.5 Experiências exitosas de estágio na formação de professores

A primeira experiência interessante que vamos apresentar para formar professores foi apresentada em 2011 na palestra ministrada também na FCT/UNESP, campus de Presidente

Prudente pelo Prof. Dr. Pedro Reis⁴. O pesquisador e professor português apresentou sua experiência de orientar estágio para formar o professor de Educação Infantil⁵ fundamentado em “projectos na educação pré-escolar”.

Neste modelo de estágio curricular supervisionado, o graduando, futuro professor vai à escola e, juntamente com o auxílio do professor regente da sala, desenvolve um projeto com as crianças pequenas, colocando em prática as aulas de metodologias obtidas na universidade.

De maneira geral e simplificada, o estagiário procura compreender a sala de aula, realizando algum tempo de observação. Em seguida, desenvolve um projeto com as crianças: define o problema (que precisa ser estruturado a partir de uma situação problema real, algo pelo qual as crianças tenham interesse), organiza o trabalho, pesquisa e instiga as crianças, coleta informações juntamente com o grupo, reflete e promove reflexões e elabora as formas de registro das crianças com interdisciplinaridade.

Durante a palestra, o pesquisador citado apresentou slides desta experiência diferente de estágio docente para a Educação Infantil, em que o futuro professor já vivencia a sala de aula e, em parceria com o orientador de estágio e professor regente, tem a oportunidade de:

- Compreender melhor o papel do professor;
- Aprender a organizar o espaço da sala de aula;
- Colocar em prática as etapas de desenvolvimento de projetos, bem como a interdisciplinaridade;
- Refletir sobre a importância de ver a infância de forma mais contemporânea;
- Estudar e praticar a forma de avaliar as crianças pequenas por meio de portfólios;
- Promover diversas formas de registro das aprendizagens levando a criança pequena a experimentar a massinha, desenhar, escrever (dependendo da idade e quando for interessante), pintar, realizar esculturas, entre outros.

Outra experiência interessante se trata de uma ação inovadora da Universidade Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus de Guarulhos⁶. Nesta universidade o currículo é pensado para aproximar

⁴ Prof. Dr. Pedro Guilherme Rocha dos Reis, formado em Biologia, tem mestrado e doutorado em Didática das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Tem experiência com a formação inicial, continuada e a orientação de estágios pedagógicos de professores em Portugal.

⁵ É importante destacar que o termo Educação Infantil não é utilizado em Portugal. O referido pesquisador mencionava o termo Educação de Infância.

⁶ No dia 1 de dezembro de 2014, a Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes (Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - EFLCH da UNIFESP, campus Guarulhos, ministrou uma palestra no anfiteatro, localizado no Discente V, da FCT/UNESP, Presidente Prudente) abordou sua experiência com o modelo de estágio, realizado na universidade em que atua, denominado “Residência Pedagógica”.

o graduando em Pedagogia da instituição escolar, na busca por articular teoria e prática pela participação do estagiário que fica até sete horas por dia na unidade escolar.

Para realizar este estágio, que tem a duração de cerca de um mês ou mais, os graduandos que trabalham precisam tirar férias de sua atividade profissional. Neste período, o estudante-residente participa de diversas situações junto com o professor regente, tanto no interior da sala de aula, quanto fora dela, como por exemplo, no planejamento das aulas e reuniões.

Este estágio curricular supervisionado tem a parceria de escolas da rede pública municipal, possibilitada pelo vínculo de confiança que a universidade conseguiu estabelecer com os gestores e professores das instituições escolares. A universidade leva os conhecimentos teóricos para a escola e discutem juntos possíveis soluções para os problemas existentes. Assim, a escola colabora com a universidade e a universidade colabora com a escola.

O orientador de estágio vai à escola para conversar, acrescentar teorias e reflexões à formação do residente-estagiário e reforçar o vínculo de confiança entre as duas instituições: universidade e escola. Esses encontros acontecem uma vez por semana, em média, dada a importância da reflexão durante o estágio docente.

Esta experiência de estágio docente se enquadra na concepção de Kramer (2002) que sugere que a prática profissional funcione como tema para a reflexão sobre a ação pedagógica do professor. A autora reforça a valorização da instituição escolar, o saber produzido, pois é da realidade que se elabora a teoria, se reflete e se iniciam as mudanças. Nesse sentido,

[...] a função do professor orientador de estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Portanto, o foco deste “Programa de Residência Pedagógica” é promover uma relação imbricada da teoria e prática. Para a realização deste estágio curricular supervisionado, há uma logística em que:

- A gestão da escola, o formador universitário e os professores regentes colaboram com o estagiário;
- Há grupos pequenos de alunos-residentes para cada supervisor de estágio (por volta de 7 estagiários);
- Todo formador da universidade precisa se preocupar com o estágio;

- Procura-se manter o vínculo de confiança entre universidade-escola.

Este modelo de formação é semelhante à formação clínica docente. Este nome existe porque seu objetivo se assemelha à residência médica, na qual a imersão no campo ocorre e o aprendiz tem acesso à complexidade do ambiente. A formação clínica docente é interessante, pois o estagiário vive na escola e, ao mesmo tempo, tem contato com as teorias; assim, é capaz de refletir e teorizar o que ocorre em seu futuro local de trabalho. Da mesma maneira como não é possível pensar na formação de um médico sem pensar no hospital, não dá para pensar na formação docente sem pensar na escola.

O estagiário que vivencia a instituição de Educação Infantil observa o trabalho docente e as crianças, participa das reuniões pedagógicas e de pais, bem como dos momentos de avaliação, exerce a regência na Educação Infantil, entre outros e, concomitantemente, tem a orientação do formador universitário.

No entanto, não basta ir à escola. É necessário também que estas observações e participações sejam consideradas e abordadas no currículo do curso de formação, com análise crítica e conversas, teorizando e refletindo as situações, na tentativa de interagir a prática profissional com as teorias estudadas, tanto nos fundamentos quanto nas metodologias. Dessa forma, as disciplinas estruturadas pela matriz curricular do curso incluiriam a dimensão prática, a fim de promover vínculos entre o pensar e o fazer.

Diante disso, consideramos relevante elencar alguns critérios de estágio, ou seja, o que seria interessante possuir no estágio para formar o professor de Educação Infantil. Defendemos que um estágio que aborda a teoria e a prática de forma articulada teria:

1. A vivência da instituição de Educação Infantil e a universidade, ao mesmo tempo, proporcionando a teoria-prática-teoria;
2. Não somente a preocupação com a parte burocrática, mas também com a orientação do estágio, estabelecendo momentos de conversas, esclarecimento de dúvidas, teorização e reflexão do estágio;
3. Observações direcionadas, ou seja, o estagiário seria preparado para observar e não realizaria observações de maneira infundada;
4. Um estagiário que participa ativamente da escola por meio da realização de regência, planejamentos, elaboração de projetos pedagógicos com as crianças, participação nas reuniões de pais, reuniões pedagógicas com a gestão, avaliações etc.;
5. Um curso em que as disciplinas (de fundamentos e de metodologias) considerariam as vivências na escola, analisando os problemas, conversando, teorizando e refletindo as situações da instituição de ensino, procurando associar a teoria com a vida da escola.

6. Uma parceria com os profissionais das instituições de Educação Infantil em que o formador universitário promovesse uma formação continuada com os profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, uma formação inicial com o estagiário.

Evidentemente este modelo de formação docente é mais possível quando realizada em período integral, ou seja, estudo e prática, prática e estudo caminhando juntos. Estamos cientes que esta forma de pensar a formação de professores tem um custo maior e seria uma mudança radical na forma de conceber a formação docente. Mas, por que formar um professor no ensino a distância é possível e formar um médico a distância não é possível?

Ora, da forma que os cursos de Pedagogia caminham não estão formando o professor para atuar na instituição de Educação Infantil com qualidade. Por exemplo, se o curso de Pedagogia é noturno, o estágio teria que ser feito durante o dia; porém, a maior parte dos estudantes trabalha, então, como se faz estágio assim? Por isso, já há pesquisas que apontam que “[...] o estágio, em geral, é um papel assinado. Não se vê o aluno dar aulas, orientado por um professor.” (GATTI, 2006, p. 5).

Em síntese, atualmente, defendemos uma concepção de estágio que se preocupa com a articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos. Tendemos a acolher em nosso estudo um rol de critérios para a execução do estágio com qualidade. Este rol não está fechado; obviamente, temos ciência de que há outras formas de pensar e podemos acrescentar mais itens.

No capítulo a seguir apresentaremos a teoria e a prática, nosso objeto de estudo, no âmbito do estágio da formação docente em Educação Infantil.

2 TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”
(Paulo Freire)

Este capítulo discute a formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia, a partir da relação teoria e prática presente nas atividades de estágio curricular supervisionado, particularmente no estágio da formação em Educação Infantil. Isto porque uma das dificuldades e desafios centrais da formação docente inicial é o equacionamento da clássica relação entre teoria e prática. Muitas vezes, quando discutimos formação inicial de professores, de alguma maneira, estamos discutindo a relação entre as teorias e as práticas, pois este é o cerne e o alicerce desta formação.

Os termos teoria e prática estão presentes nas pesquisas em educação e, também, na legislação brasileira que os explica. Contudo, não apresentam compreensões significativas e não definem como deve ser realizada a articulação nas universidades. Isto é o que apresentaremos no tópico abaixo.

2.1 O que diz a legislação acerca da teoria e da prática?

A legislação brasileira trouxe poucos contributos para estruturar a relação teoria e prática na formação do professor.

Neste tópico, vamos apresentar uma breve leitura acerca da teoria e da prática presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no parecer CNE/CP nº 9/2001, na resolução CNE/CP nº. 2/2002, no parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 15/2005, na resolução de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação e, por fim, nas duas últimas deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, CEE nº 111/2012 e CEE nº 126/2014.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, esclareceu alguns termos relevantes, como “prática de ensino”, “prática”, “estágio supervisionado” e “teoria”. No título VI da referida Lei, encontramos que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - **a associação entre teorias e práticas** inclusive mediante a capacitação em serviço; Art. 65. **A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.** (BRASIL, 1996, p. 26, grifo nosso).

Isto pode ser considerado um marco em termos de legislação, pois as palavras “teorias e práticas” foram colocadas em sentido diferente de “prática de ensino”. A Resolução CNE/CP nº 2/2002 também estabeleceu que:

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas nas quais **a articulação teoria-prática garanta**, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: **I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;** (BRASIL, 2002, p.7, grifo nosso).

Como vimos, esta resolução diferencia a prática e o estágio, ou seja, estes já não são mais vistos como um mesmo momento, o que ocorria em épocas anteriores, quando o estágio era considerado como o “momento da prática”. Isto também é colocado nos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 28/2001 que fundamentam a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, pois no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (3.2.5), é apresentado:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento **que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional** (BRASIL, 2001, p.23, grifo nosso).

No Parecer CNE/CP nº 9/2001, a prática é considerada como conhecimento, ou seja, a prática não é mais vista como um momento empírico, mas um momento de obter conhecimento. No item 3.6, está registrado que:

Assim, **a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio** como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas **em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares** (BRASIL, 2001, p. 57, grifo nosso).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 15/2005 menciona que a prática é o conjunto de atividades que podem oferecer experiências de aplicação de conhecimento para o exercício docente. A prática é colocada como parte de disciplinas que têm um “caráter prático”, mas negam as disciplinas que abordam os fundamentos.

Já em 2006, tivemos a Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação que trouxe a concepção de que as disciplinas do curso de formação docente necessitam articular teoria e prática em seus fundamentos (filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, antropológicos, entre outros) e conhecimentos didáticos e metodológicos, sendo assim, associar o saber acadêmico com a futura prática profissional. O objetivo é articular teoria e prática e não mais enfatizar o praticismo pedagógico.

Ademais, em 2012, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, CEE nº111/2012, fixou algumas diretrizes complementares para a formação de professores das universidades estaduais de São Paulo. Porém, no referido documento, não consta, especificamente, a temática da relação entre teoria e prática.

No entanto, em 2014, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, CEE nº 126/2014, alterou alguns dispositivos da deliberação anterior (111/2012) e acrescentou textos acerca do que informam as pesquisas sobre formação docente no Brasil (ao final do documento). São indicados estudos que se referem à mediação inadequada entre teoria e prática existente nas propostas de muitos cursos que formam professores (ANDRÉ, 2002). Registram que os cursos não se preocupam em considerar o que é recomendado na legislação, o que prejudica a formação profissional do professor.

O texto também traz comentários das pesquisas de Gatti e Nunes (2009) e Durham (2008) que assinalam o desequilíbrio entre teoria-prática presentes nos cursos que supervalorizam a teoria, formando um profissional mais “abstrato”, longe da realidade escolar. Desta forma, o documento apresenta a preocupação em formar professores a partir de seu campo de prática, onde os conhecimentos científicos são agregados a fim de preparar, de fato, um professor.

É interessante que a deliberação procurou apresentar algumas pesquisas científicas na área da formação docente a fim de procurar avançar o discurso e proporcionar essa reflexão às instituições que formam professores e que, muitas vezes, ainda tratam estes resultados de maneira superficial.

Em suma, vimos que, desde a promulgação da LDB de 1996, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, da Resolução CNE/CP nº 2/2002, do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 15/2005, da Resolução de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, e das

deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE nº 111/2012; CEE nº 126/2014) a concepção acerca da teoria e da prática foi se modificando.

No entanto, as explicações presentes nestas legislações não parecem dar conta do entendimento da questão. Precisamos avançar nesta compreensão, isto porque, de acordo com Diniz-Pereira (2000, p. 33), “[...] a relação teoria e prática foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão da formação de professor. Essa é uma questão recorrente nesse debate, e ainda hoje, não saiu de pauta.”

Ao longo da história da formação de professores, como vimos no capítulo anterior, o binômio teoria-prática esteve presente, muitas vezes com ênfase nas teorias. Isto traz nossa atenção para pensarmos na formação docente, no currículo dos cursos que se propõem a formar o professor e no estágio curricular supervisionado, desencadeando a busca de possíveis soluções a este velho problema de separar teoria e prática.

Sobre isto, Gatti (2012, p. 2) afirma que a formação de professores nas universidades, de forma geral, ainda não considera com a devida importância a relação teoria e prática, pois “[...] a relação entre teorias e práticas colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores.”

Assim, a visão da relação teoria e prática, na perspectiva deste estudo, é contrária à concepção de que o estágio é o momento prático apenas, uma vez que a prática deve ser intencionada à luz da teoria e necessita ser refletida, problematizada e até repensada. Portanto, a prática não pode ser desprovida da teoria, da reflexão, uma vez que “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente, da prática.” (SAVIANI, 2005, p. 262).

Desta forma, Saviani (2005) salienta que existem cursos que dão prioridade para a teoria, subordinando a prática à teoria, e cursos que subordinam a teoria à prática. Entretanto, teoria e prática, segundo o autor, não são excludentes, nem contraditórias, uma necessita da outra e, portanto, são indissociáveis.

Pensar a teoria e a prática no âmbito do estágio ainda é um desafio, pois, como apontam Pimenta e Lima (2006), o estágio sempre foi considerado a parte prática do curso de formação docente, em oposição à teoria. E é comum ouvir dos alunos recém-formados que “na prática a teoria é outra”; porém, nesta afirmação, é possível identificar a carência que existe tanto da teoria (pois ela não fundamenta a prática profissional) quanto da prática (pois não toma a vivência como referência para fundamentá-la teoricamente, nem refleti-la).

As autoras ainda afirmam que os currículos dos cursos, de maneira geral, são construídos como se fossem um aglomerado de disciplinas sem nexos e sem a explicitação de sua relevância, bem como de suas relações com a realidade concreta. São como saberes disciplinares desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros profissionais do ensino.

Desta forma, a pergunta “que profissional queremos formar?” necessita ser considerada nos programas das disciplinas, em seus objetivos e métodos. Muitas vezes, nos cursos de formação docente, o estágio é visto como o momento de “prática de ensino”, onde o estagiário observa as falhas da unidade escolar e do professor regente e escreve um relatório final mencionando que a instituição e o professor são autoritários e trabalham de maneira tradicional.

Conseqüentemente, a distância entre a escola e a universidade aumenta e as instituições de educação básica passam a impedir a presença de estagiários, sendo que as secretarias de educação, muitas vezes, a obrigam. É preciso repensar essa maneira de fazer estágio e articular as teorias aprendidas com a prática profissional numa perspectiva de buscar solucionar os problemas e não simplesmente apontá-los.

O estágio visto apenas como o preenchimento de papéis, observação e críticas, como já apresentamos nesta dissertação, traz problemas ao formar o professor, visto que a compreensão entre teoria e prática presente neste modelo é precária. Há uma precariedade no entendimento de que o estágio é teoria e prática, e não teoria ou prática. Barreiro e Gebran (2006, p. 22) asseguram que “[...] a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial [...] porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos.”.

Isto posto, explicitaremos, no tópico abaixo, os conceitos de prática e de teoria para então compreendermos sua superação através da práxis.

2.2 Afinal, o que compreendemos por teoria, prática e práxis?

Vamos iniciar a discussão com o conceito de prática e, para isso, é necessário diferenciar, primeiro, a atividade docente como prática e como ação. Isto porque a profissão de professor é uma prática social por intervir na realidade, no caso, na instituição escolar.

Zabala (1998) aponta que na prática estão contidos vários fatores, como parâmetros institucionais, metodologias realizadas por pura tradição, estrutura física da instituição,

formação profissional, entre outros. Portanto, a prática é complexa, se expressa em ideias, tradições realizadas sem reflexão, valores e até hábitos pedagógicos.

Sacristán (1999) menciona que a prática é institucionalizada de acordo com a cultura e possui um conteúdo e método específicos. E a palavra ação, segundo o autor, refere-se aos sujeitos, seus pensamentos e modos de agir, suas decisões, valores, desejos, leituras e modos de ensinar, formas de lidar com os discentes, entre outros. Sacristán (1999, p. 75) assevera que a “[...] sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos.”.

Cientes disso se almejarmos promover uma formação docente com qualidade e, ao mesmo tempo, tentar modificar as instituições de ensino, é necessário compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ou seja, ação e prática.

A ação é a atividade humana, seja ela qual for; no entanto, “[...] em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12), ou seja, a ação se concretiza com um saber.

Sendo assim, as ações pedagógicas são as atividades que os professores realizam na sala de aula, na biblioteca, na quadra esportiva, enfim, na unidade escolar. E estas atividades, de acordo com Moura (2010), não ocorrem voluntariamente, apenas por meio das condições biológicas do sujeito, mas mediante a cultura.

Sobre isto, Leontiev (1978, p. 264) declara que “[...] o homem não está evidentemente subtraído ao campo da ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade.”.

Então, a atividade, a ação educativa é realizada por sujeitos concretos, que têm finalidades e consciência de sua função. Isto porque para organizar o ensino e empregara teoria e a prática, a atividade de ensino se concretiza. E esta será práxis educativa se, de fato, procurar modificar a realidade, promovendo transformação nos docentes e discentes, pois

[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica. Podemos dizer então que: se, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho – a atividade de ensino – ou seja, o professor constitui-se professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem. (MORETTI, 2007, p. 101).

Destarte, o professor necessita promover a atividade do estudante, precisa estimular a sua atividade. E é com esse intuito que o professor prepara a sua própria atividade e ações. Mas, isto exige boa formação porque pressupõe desenvolver atividades compostas de conteúdos e métodos, ou seja, mediações pedagógicas, para ensinar e promover a aprendizagem.

Vale destacar que, de acordo com Moura (2003, p. 134), todos têm atividades na unidade escolar, pois há “[...] diferentes ações e diferentes sujeitos com funções que também se diferenciam para a concretização do objetivo coletivo, a educação escolar.”.

Para ficar mais claro, Pimenta e Lima (2004, p. 43) registram as atividades materiais que estão associadas às ações pedagógicas:

[...] as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação humana; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem e as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes.

Contudo, os professores, na unidade escolar, muitas vezes, não têm clareza dos objetivos que orientam suas ações, não compreendem os procedimentos e saberes de sua ação pedagógica. Por essa razão, é imprescindível haver tempos e espaços para o professor refletir sobre as ações realizadas na escola.

E para compreender melhor suas ações e saberes, é preciso possuir e refletir sobre a teoria que adota “[...] o papel de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, para questionar as práticas institucionalizadas, as ações dos sujeitos e colocar elas em questionamento, pois as teorias são explicações provisórias.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Sendo assim, para que o estagiário, futuro professor aprenda sua profissão, é necessário conhecer a realidade e aprender a complexidade da instituição escolar e ações praticadas por seus profissionais. Sem isso o graduando/estagiário repetirá o que observou no estágio e sua ação tenderá a contribuir para a realidade de a escola continuar a mesma que criticou.

Em síntese, o que defendemos até aqui é que o curso de formação de professores relacione teoria e prática. Ansiamos por propostas em que o estágio ocorra à luz da teoria e a teoria se faça presente articuladamente ao estágio. Este entendimento ampara uma concepção de estágio diferente das que, muitas vezes, ainda vemos nos cursos de formação de professores, nomeadamente nos cursos de Pedagogia.

Pimenta e Gonçalves (1990) entendem que o estágio tem como finalidade colocar o estagiário na realidade onde futuramente atuará. Sendo assim, o estágio não é a parte prática do curso, pois necessita teorizar e caminhar para a reflexão, a partir da realidade, visto que a reflexão e a teoria promovem perspectivas de análise para compreender múltiplos fatores: históricos, sociais, culturais, organizacionais e de identidade da futura profissão.

Não tem significado vivenciar a realidade concreta sem intencionalidade. Entendemos que o estágio burocrático (como o atual, em sua maioria), que possui diversos documentos, fichas de observação, registros “vazios”, entrega de relatório final (muitas vezes, criticando o professor regente) não é eficiente na formação docente; sendo assim, necessitamos de um estágio com aprofundamento conceitual e atividades significativas.

Nessa direção, é importante que o supervisor de estágio atue juntamente com os discentes, não só se preocupando com a parte burocrática, mas também com a apropriação da realidade, analisando e problematizando à luz da teoria, não promovendo conversas vagas. Sabemos dos muitos desafios a estrutura acadêmica para ocorrer o que afirmamos. Contudo, não é objetivo deste estudo desenvolver a discussão sobre o papel do supervisor de estágio.

Nesse sentido, na tentativa de superar teoria e prática, Pimenta (1994, p. 121) traz a discussão de práxis, afirmando que:

[...] o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. Portanto, o estágio é atividade teórica de conhecimento, de fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta sim, objeto da práxis. É no contexto da sala de aula, do sistema de ensino, da escola, que a práxis se dá.

Com a afirmativa acima, a pesquisadora menciona que a atividade do professor é práxis e que a prática sem teoria é senso comum, assim como a teoria sem a prática não tem sentido; portanto precisam caminhar juntas. A teoria enriquece e significa a prática e, por essa razão, o estágio precisa ser práxis.

A palavra práxis é um termo grego do verbo *prattein*, que significa ação, agir, e também, conduta. O significado desta palavra foi se modificando ao longo do tempo, abordada pela Psicologia e Filosofia.

Historicamente, se recorrermos à Grécia antiga, a práxis era entendida como o prático, oposto da teoria. As primeiras concepções de práxis vieram de Aristóteles. Em “Ética à Nicômaco”, o autor coloca que práxis (agir) não é o mesmo que produzir,

[...] pois há uma diferença entre produzir e agir (com respeito à natureza de ambos, consideramos como assente o que tem dito mesmo fora de nossa escola). Assim, a capacidade raciocinada de agir é diferente da capacidade raciocinada de produzir; e do mesmo modo não se incluem uma na outra, porque nem agir é produzir, nem produzir é agir. (ARISTÓTELES, 2001, p.131).

Os saberes técnicos e as formas de conhecimento são diferentes da teoria, pois está relacionada ao conhecimento científico. Menciona que “[...] o conhecimento científico envolve demonstração, mas não há demonstração de coisas cujos primeiros princípios são variáveis, [...] a sabedoria prática não pode ser ciência, nem arte.” (ARISTÓTELES, 2001, p. 132). Ainda aponta que a prática não é ciência, pois as ações são diferentes e não pode ser arte, pois agir e produzir são de naturezas distintas.

Em relação à práxis, Aristóteles (2001) a compreende como uma ação, no entanto, não é uma ação simples, mas sim a ação correta. É a capacidade que os homens corretos (virtuosos) possuem, porque eles têm discernimento de julgar o que é bom e o que é ruim e dizer aos outros.

De acordo como referido autor, há o conhecimento técnico, que é uma habilidade, sem recorrer ao pensamento racional. A práxis, entretanto, é uma ação certa, responsável, vinda das ideias humanas. Ele não se preocupou se o ser humano irá agir concretamente, pois a práxis, segundo sua concepção, é uma ação em si mesmo, um valor, uma virtude.

Embora Aristóteles seja o pioneiro do conceito de práxis, trazendo um termo filosófico que registra que são as ações intransitivas ou de ordem moral, foi Karl Marx quem aprofundou o conceito de práxis.

Considerado um conceito essencial da filosofia de Marx, a práxis é vista como uma transformação da realidade. Ela é o fundamento da teoria, ou seja, sem teoria não há práxis. Assim, Marx trouxe o conceito de práxis como uma nova maneira de pensar, apresentou uma filosofia diferente, com base no materialismo histórico.

A gênese da práxis para Marx “[...] é a atitude teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade” (CANDAU; LELIS, 1999, p. 86), ou seja, é a interação entre homem e natureza e esta só tem sentido quando é modificada para satisfazer as necessidades humanas; sendo assim, a práxis é a mediadora, pois está entre o homem e a natureza e tem o poder de modificar, de transformar.

Pimenta (2005) corrobora com este viés marxista ao explicar que a práxis é a prática humana de transformação não só da natureza, mas também da sociedade, ou seja, a práxis é uma ação humana capaz de modificação social.

Vasquez (1990), por sua vez, numa abordagem história, menciona duas maneiras distintas de ver a práxis: a consciência comum e a consciência filosófica de Marx. A primeira enfatiza a prática e a experiência. A segunda concepção é mais científica, não se vê mais com o senso comum, e esta forma de pensar a práxis foi desenvolvida ao longo da história da humanidade.

O autor ainda aponta que a práxis precisa ter fundamentação teórica e modificar a realidade, e a teoria pode explicar a prática e transformá-la, ou seja, a mudança pode vir da prática à luz da teoria, ou da teoria e depois chegar à prática.

Kosik (1989, p. 202) estudou as diferentes modificações históricas do conceito de práxis e destaca que o materialismo a coloca como atividade prática não oposta à teoria, mas “[...] como determinação da existência humana como uma elaboração da realidade”.

Marx e Engels (1989, p. 14) afirmam que “[...] Os filósofos se limitavam a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.”. Isso significa que a teorização (interpretar o mundo) sozinha não modifica a realidade; os filósofos antigos não pensavam em modificar a realidade concreta, mas viam a teoria como contemplação.

Em vista disso, é preciso pensar na teoria como transformação do real; caso contrário, não é práxis. E, da mesma maneira, é preciso pensar a prática vinculada à teoria, com reflexão. Assim, teoria e prática devem ser indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005).

Os escritos de Paulo Freire (1996) caminham em direção a esta concepção, em que teoria depende da prática e vice-versa. Para o autor, os seres humanos são seres do quefazer, ou seja, seres do fazer, da ação, e que precisam conhecer para transformar, por meio da reflexão. Isso constitui a práxis, isto é, conhecer e intervir na realidade. Todavia, a práxis necessita de uma teoria que a fundamente e a ilumine. Trata-se, portanto, de um processo de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, a práxis é a reflexão sobre a teoria para atuar e transformar a realidade. Freire (1996) afirma que um professor, ou educador, não pode apenas falar bonito, conhecer diversos teóricos, não relacionar o saber com a praticidade, com a escola e a sala de aula.

Giroux (1997), pesquisador norte-americano e estudioso das obras de Paulo Freire, afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender criticamente o tipo de práxis necessária em um ambiente específico. E este discurso precisa atingir as universidades e escolas, pois “[...] a questão aqui é que os educadores críticos reconheçam que estes diferentes espaços dão origem a várias formas de produção e prática teóricas.” (GIROUX, 1997, p. 155).

Alves e Garcia (2002, p. 77) corroboram com estes posicionamentos ao registrarem que “[...] a teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria” e registram que aprender o real exige uma interdisciplinaridade, ou seja, uma redefinição da forma de abordar os conteúdos, principalmente as disciplinas que envolvem metodologias.

Cunha (1998, p. 110) segue na direção do raciocínio em tela assegurando que “[...] a prática seja o ponto de partida e de chegada do processo de teorização” e que a prática não precisa comprovar a teoria, mas “[...] colocá-la em questão, realimentando suas bases e favorecendo sua condição”.

Continuando, Candau e Lelis (1983, p. 14) mencionam que a teoria não comanda a prática, nem a prática a teoria, pois são dialéticas. Na realidade, “[...] há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra.”.

Saviani (2007, p. 107) afirma que:

Na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico.

Desta forma, uma depende da outra e esta união resultaria na práxis, que é a intenção e ação de transformar a realidade (PIMENTA, 2002).

Portanto, a teoria precisa ter vínculo com a prática. O professor universitário necessita orientar o graduando para compreender as complexidades da prática à luz da teoria. Entretanto, por mais que esta práxis seja almejada na formação docente, seu alcance tem sido insatisfatório ainda hoje, século XXI.

E, por mais que as pesquisas e a comunicação de resultados em artigos científicos discutam a relevância da associação entre teoria e prática, e a práxis (ação transformadora), nos encontramos como principiantes desta realização efetiva nos cursos de formação inicial. De maneira geral, ocorre em especial na formação do professor de Educação Infantil, visto que é recente no curso de Pedagogia como já apontamos anteriormente.

Giroux (1988) afirma que isto ocorre por causa da racionalidade técnica presente nas instituições de ensino, pois há resistência na preparação do intelectual por conta da formação técnica que desassocia teoria e prática. A este respeito, o autor registra que:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX, 1988, p. 23).

Consequentemente, a formação inicial é fragilizada, sofre da ausência de fundamento teórico para proceder a análise crítica da escola, o que favorece a reprodução das representações sociais. Por isso, Pimenta (2005) afirma que a formação não pode se basear somente na prática necessita da teoria para ressignificá-la.

Sobre essa discussão, Fávero (2001, p. 59) registra que a universidade, muitas vezes, não produz “[...] um saber que revele e transforme a realidade. Produz um ‘saber’, só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe, [...] sem qualquer ligação com a realidade concreta.”. Ainda assinala que os graduandos até dizem conhecer alguma teoria, mas não sabem relacioná-la à prática e assegura que:

Não é só frequentando um curso de graduação que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos. Assim, a identificação teoria-prática deve apresentar-se como ato crítico, no qual se demonstra que a prática é racional e necessária e a teoria, realista e racional. (FÁVERO, 2001, p. 65).

Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p. 311) afirmam que essa distância entre “[...] os saberes científicos da academia e aqueles praticados pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes”. Ainda apontam que há dois polos: a racionalidade técnica e o pragmatismo praticista - o primeiro enfatiza o conhecimento científico e o segundo ressalta o ativismo, em que não há reflexão à luz da teoria.

Entretanto, para ocorrer a práxis, são necessárias a teoria e a prática unidas e utilizadas com criticidade, conforme afirma Giroux (1997) ao registrar a importância da formação docente ser crítica e transformadora. Pimenta (2005, p. 26) sustenta esse posicionamento ao afirmar que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Tardif (2002, p. 295) assevera que é preciso ter acesso ao universo da prática não

[...] com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (TARDIF, 2002, p. 295).

A relação teoria e prática seria melhor associada se o curso envolvesse todas as disciplinas, com um projeto político pedagógico em que o estágio não é visto como um mero momento prático, mas sim um momento fundamental em que a práxis (ação transformadora) ocorra.

Desta forma, a relação teoria e prática não está somente sob a responsabilidade do orientador de estágio, mas todos são responsáveis. É, portanto, um trabalho docente coletivo. Até porque a teoria e a prática não estão presentes no estágio curricular apenas, mas também nos fundamentos e metodologias de ensino.

Muitas vezes, essas concepções estão contidas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação, no entanto, não são concretizadas. Temos o desafio de incluir a práxis nas disciplinas e no estágio, com um curso que possua momentos de reflexão, análise das práticas, criticidade, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas.

Como vimos anteriormente, o estágio curricular supervisionado é um momento importante na formação do professor, porque através dele é possível associar as teorias aprendidas no curso com a futura prática profissional.

Também registramos que a associação entre teoria e prática não pode ocorrer apenas em um dado momento do curso, no estágio. Assim, defendemos a ideia de um curso mais articulado à realidade da escola brasileira, longe da ideia de que o estágio seria o momento de “aplicação” dos conhecimentos teóricos aprendidos.

É nesse sentido que Libâneo (1994) registra que a formação do professor deve ser como uma interpenetração entre teoria e prática, onde a teoria deve estar relacionada aos problemas reais postos pela experiência prática e a prática necessita estar orientada teoricamente. Sem coadunar a teoria com a futura profissão, ocorrerá a clássica história onde “[...] os recém-formados têm uma base teórica razoável quando saem da universidade, mas

não sabem lidar com as ocorrências e imprevisibilidades da sala de aula.” (ALVAREZ, 2007, p. 223).

Sendo o principal objetivo do curso de Pedagogia formar o professor, incluindo a formação do professor em Educação Infantil, as disciplinas de estágio curricular supervisionado da creche (0 a 3 anos de idade) e da pré-escola (4 a 5 anos de idade) necessitam preparar este profissional com a qualidade exigida ao atendimento dos direitos advogados legalmente as crianças brasileiras.

Dessa forma, o momento do estágio curricular supervisionado não pode ser pensado somente a partir do graduando/estagiário. É preciso ser elaborado com a intenção de relacionar a teoria e a prática, de alguma forma, ou seja, o trabalho realizado no estágio exige uma ação intencional. Sobre isto, Saviani (2005, p. 11) especifica que: “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.”

Afirmamos neste estudo que a realização do estágio na formação docente necessita ser intencional, ou seja, é preciso que se desenvolva tendo como referência alguma forma de unir a teoria e a prática. Isto porque um estágio em que a única preocupação está direcionada ao preenchimento de documentos, como termos de compromisso, planos do estágio, diário de bordo, documentos pedidos da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e relatório final do estágio⁷, não prepara o professor e não associa teoria e prática.

Sendo assim, é necessário ter, além do preenchimento e da preocupação com a documentação do estágio, um trabalho intencional em que a práxis esteja presente como princípio curricular, promovendo o entendimento de que o estágio não é o momento da “aplicação prática” dos conhecimentos teóricos.

Por essa razão, a construção de conhecimentos teórico-práticos no percurso da formação do professor da Educação Infantil não pode ser tratada como aspectos desarticulados. É necessário superar a desarticulação do binômio teoria-prática no curso de Pedagogia.

Defendemos também que, durante a realização do estágio, o discente e futuro professor necessitam de orientação do formador universitário/supervisor de estágio, para o

⁷ De maneira geral, neste documento é preciso constar: introdução; relatos sobre a regência; o dia a dia da sala de aula; os conteúdos ensinados pela docente responsável; a dinâmica da escola (hora do lanche, entrada dos alunos...); análise do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; reflexão individual do discente/estagiário sobre as aulas observadas e alguns anexos, como folhas de atividades das crianças. Não estamos negando a relevância dos documentos, apenas afirmamos que somente eles não são capazes de formar com qualidade.

apoio teórico e reflexões e, juntos, buscarem estratégias na superação das dificuldades evidenciadas durante o processo. Isto porque, “[...] um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 103).

Assim, o estagiário pode sentir o que é realmente ser um professor de Educação Infantil, observar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais e, à luz da teoria, construir a sua identidade docente, procurando contribuir com a criança pequena e a comunidade escolar.

Diante disso, o professor orientador de estágio precisa estar próximo do estagiário, a fim de instrumentalizar a teoria e a prática. Seria interessante que ele acompanhasse as atividades ao longo do estágio e não ficasse preocupado somente com a realização do estágio propriamente dita.

Sobre isso, Carvalho (2006, p. 73) registra que “[...] o professor conduz o aluno à aprendizagem. Faz com que ele perceba sua compreensão, por vezes equivocada.”. O estagiário, por ser aprendiz, pode compreender as coisas de maneira equivocada e cabe ao orientador orientá-lo com fundamentação teórica consistente.

Estes momentos entre estagiário-orientador são ricos, pois proporcionam segurança, conhecimento e reflexões ao futuro professor de Educação Infantil. No entanto, é interessante que a orientação seja sistematizada. Sobre isso, Chagas (1976, p.90) menciona que:

O professor-orientador, por exemplo, assistirá o candidato no planejamento do ensino a ministrar na escola da comunidade onde tenha de atuar dando-lhe as orientações necessárias à execução do programa assim elaborado. Em seguida, acompanhará essa execução oral diretamente, em visitas dispostas com oportunidade, ora de forma indireta, ligando-se em especial ao titular da respectiva disciplina ou área de estudo naquela escola.

Por essa razão, é indispensável a orientação do professor de estágio na formação docente. Pimenta (2010, p. 114) aponta que, na orientação, é importante ocorrer: “partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas enfrentados pelos estagiários”.

Obviamente, estamos cientes de que o professor orientador de estágio não pode trabalhar sozinho e, muitas vezes, fica com todos os desafios “na mão dele”, até porque, como registra Carvalho (2006, p. 113):

Ser professor, em um país com tantas distorções e abismos, é contar com problemas, mas é também acreditar que existem soluções e que sua atuação acontece a longo

prazo. Significa, ainda, perceber que se deixam marcas e que essas marcas podem alterar o rumo das coisas para melhor ou para pior.

Destacamos a relevância do orientador de estágio e a necessidade de que os formadores na universidade pensem em uma forma organizada de proporcionar a este profissional o acompanhamento dos estágios nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, ressalta Pimenta (2010, p. 194) que,

[...] na estrutura das universidades, em geral, não há uma política de valorização de estágio que possibilite ao orientador acompanhar mais efetivamente os estágios e os estagiários, pois o número de estagiários ultrapassa os 50; a área de ensino é desprestigiada na carreira universitária; não há bolsas para os estagiários e para os professores que os recebem nas escolas.

Diante disso, é plausível afirmar que temos um impasse na formação docente, pois todos estão cientes acerca da relevância do papel do orientador de estágio, visto que este pode promover a associação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Contudo, os cursos, de maneira geral, não promovem condições interessantes para que estas orientações sejam realizadas concretamente.

Portanto, é preciso possuir um projeto de curso de Pedagogia e uma prática coletiva dos formadores universitários que ofereçam condições materiais objetivas para a realização de um estágio que articule teoria e prática e que o docente responsável pela supervisão encontre as condições para realizar um trabalho de qualidade.

A propósito do que foi dito neste estudo, argumentamos que a teoria e prática necessitam caminhar juntas, pois são como irmãs siamesas que, embora possuam naturezas diferentes, estão visceralmente conectadas, sendo indissociáveis.

Cientes desta concepção, endossamos que, durante a realização do estágio curricular supervisionado no curso de formação docente para a Educação Infantil, é necessário que a teoria fundamente as observações e práticas profissionais, como também tomar a prática para refleti-la e teorizá-la. Assim, o estágio é teoria e prática, e não teoria ou prática, até porque a teoria enriquece e significa a prática e, por essa razão, o estágio carece ser práxis, compreendida como transformação do real.

Não alegamos uma única forma de unir teoria e prática durante o estágio, de fato, o que pleiteamos é que seja concebida uma forma organizada de proporcionar, na mesma medida, teoria e prática no curso de Pedagogia. Um formato de estágio capaz de assegurar ao professor orientador o acompanhamento dos estágios nas instituições de Educação Infantil.

Isto posto, no capítulo a seguir, registraremos o caminho da investigação, contendo o tipo de pesquisa, os procedimentos, o documento analisado, os participantes e o instrumento utilizado para a coleta de dados.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

*“Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito.”
(Romualdo Portela)*

Neste capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa. Explicitaremos o tipo de pesquisa, os procedimentos, os documentos analisados, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados: o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, a entrevista semiestruturada e alguns relatórios de estágio (creche e pré-escola). Desta forma, expomos o caminho e a forma de caminhar para alcançarmos os objetivos da pesquisa.

A propósito nosso objeto de estudo se constitui na relação teoria e prática no âmbito do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, designadamente na formação do professor de Educação Infantil e nosso objetivo geral é o de investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso referido.

De acordo com Ludke e André (1986), toda pesquisa se faz a partir de um problema que aflora no pesquisador. Assim, procuramos investigar como a teoria e a prática interagem no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP.

Destarte, procuramos analisar o projeto do curso de Pedagogia investigado em relação à concepção, organização e estrutura do estágio; identificar se incide no projeto do curso a intenção de promover a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio; e investigar como e quando são promovidos, durante o estágio, os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica na Educação Infantil.

Certamente, estes objetivos estão articulados a minha história de vida, isso porque toda pesquisa possui uma carga de valores, interesses e preferências do pesquisador, como afirmam Ludke e André (1986, p. 3): “[...] assim como a sua visão de mundo, os pontos de partida [...], em outras palavras, os pressupostos do sujeito, que orientam seus pensamentos, vão também nortear sua abordagem de pesquisa”.

Em vista disso, optamos pela busca do aprofundamento de um aspecto da realidade, de forma qualitativa. Esta abordagem é contrária a um modelo único de pesquisa, já que as ciências sociais têm suas particularidades.

3.1 A pesquisa qualitativa

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo contato direto;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido é rico em detalhes e inclui transcrições de entrevistas e depoimentos;
3. O interesse do pesquisador é investigar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
4. Existe uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como os entrevistados encaram as questões abordadas;
5. A análise dos dados tem a tendência de tornar um processo indutivo, pois os pesquisadores não têm a preocupação de buscar hipóteses.

As características referidas demonstram o que pretendemos realizar na pesquisa: coletar materiais ricos em detalhes; identificar de que forma o problema (teoria e prática/prática e teoria) é abordado no curso; analisar o projeto do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, as perspectivas dos estudantes sobre o estágio, alguns relatórios de estágio e analisar os dados de forma indutiva.

Esse tipo de pesquisa se diferencia da postura positivista, somente quantitativa. Isto porque, na pesquisa qualitativa, o ser humano é visto como um ser ativo, capaz de interpretar. Assim, não excluimos a possibilidade de utilizar quantidades, números, pois concordamos com Gatti (2001, p. 73) que:

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si.

Com isso, a maneira de investigar pode ser diversificada e a forma de olhar os números é que classifica se a pesquisa é qualitativa ou quantitativa. Sobre isso, Devechi e Trevisan (2010) registram que a diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa está na forma de perceber o objeto. Isso porque, na abordagem qualitativa, a subjetividade é relevante. No Quadro 7, a seguir, apresentamos as características gerais destes métodos:

Quadro 3 - Elementos de comparação entre os métodos qualitativos e quantitativos

Métodos quantitativos	Métodos qualitativos
Verificação e validação sustentadas por quadros conceituais ou teóricos	Os dados são baseados em categorias de pensamento dos participantes
Generalização dos resultados em função da amostragem	Estudo profundo de um número limitado de casos
Predições	Fácil descrição de fenômenos complexos
Controle de variáveis	Rica descrição de fenômenos em seu contexto local
Dados precisos, rapidamente coletados e analisados	Possibilidade de análise comparativa de casos
Independência relativa dos dados em relação ao pesquisador	Dados coletados habitualmente em contexto natural
Larga amostragem	Análises dinâmicas (processo de construção)
Credibilidade elevada dos resultados junto aos governantes e administradores políticos	Possibilidade de identificar como o participante interpreta os significados atribuídos aos dados

Fonte: Lenoir (2006, p. 1310)⁸.

Como é possível observar, são posições epistemológicas opostas. Não estamos afirmando que as pesquisas de caráter quantitativo não são científicas e também somos contrários à compreensão de que a pesquisa qualitativa não é objetiva. Moreira (2002, p. 43) aponta que, ao longo do tempo, “[...] e com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos”.

Isto posto, para alcançar nossos objetivos, a obtenção dos dados ocorreu por meio da análise documental, a partir do projeto pedagógico do curso referido e de alguns relatórios de estágio (creche, pré-escola) elaborados pelos discentes/estagiários. Também, aplicamos um questionário⁹, a fim de construirmos a caracterização dos participantes da pesquisa, e realizamos entrevistas semiestruturadas com os discentes do 4º ano do curso de Pedagogia da universidade (períodos vespertino e noturno) participantes da pesquisa.

Foram nomeados os alunos que já têm experiência profissional em instituição de Educação Infantil e os que ainda não a possuem, pois consideramos variáveis que interferem nos resultados do estudo. Utilizamos como recurso o gravador de áudio, ouvindo as falas e o modo singular dos sujeitos ao exporem seus anseios, expectativas e inseguranças.

Optamos por analisar o projeto do curso, alguns relatórios de estágio e realizar as entrevistas com os discentes, porque

⁸ Doutor em sociologia pela Universidade de Paris, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke e titular da Cátedra de Pesquisa do Canadá.

⁹ Este questionário encontra-se no Anexo C e foi elaborado e utilizado pelo grupo de pesquisa de que participamos, já mencionado nesta dissertação.

[...] se dois pontos de vista ou dois conjuntos de dados parecem contradizer-se um ao outro, então a diferença pode ser usada como forma de reflexão que implique uma repetição da análise dos dados que ajude a encontrar uma explicação/justificação para as diferenças. (COUTINHO, 2008, p. 9).

Assim, é relevante realizar uma apresentação esquemática dos procedimentos metodológicos, a fim de tornar mais claro ao leitor o caminho e o caminhar para desenvolvimento da pesquisa.

3.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi executada de acordo com os seguintes procedimentos:

- Análise documental;
- Questionário;
- Entrevista semiestruturada.

A seguir, detalharemos cada um deles.

3.2.1 Análise documental

O projeto do curso de Pedagogia consta no site da universidade (<http://www.fct.unesp.br/>), acessado em 11 de dezembro de 2014, e traz os objetivos, o perfil profissional dos discentes, registros sobre o estágio supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais, a matriz curricular, as disciplinas optativas, a carga horária, o corpo docente do curso e alguns anexos. Ademais, é registrada a necessidade de articular a teoria e a prática durante o estágio e esta parte foi analisada na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Também procedemos à análise de alguns relatórios de estágio (creche/pré-escola), de acordo com Bardin (2011).

Vale registrar que a análise documental é diferente da análise de conteúdo; entretanto, é possível analisar um documento nesta perspectiva. Ao diferenciar a análise documental da análise de conteúdo, a pesquisadora menciona que, na análise de conteúdo, há sim o recorte da informação, a divisão em categorias, a comparação e a indexação, no entanto, o principal é a análise da mensagem.

Em outras palavras, a análise documental está contida na análise de conteúdo que tem o intuito de analisar a manipulação da mensagem para observar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade.

Em vista disso, ao analisar o projeto do curso, nesta pesquisa, o objetivo não se limita a representar o conteúdo sob uma forma diferente da original para facilitar sua consulta e referenciação, mas evidenciar os indicadores nele contidos de forma a auxiliar a compreensão da problemática da pesquisa: a abordagem da teoria e prática no estágio da Educação Infantil.

3.2.2 Questionário¹⁰

Como os participantes da pesquisa do grupo (discentes do 4º ano da Pedagogia, vespertino e noturno) coincidem com os participantes desta pesquisa, utilizamos a caracterização destes alunos, contida na primeira parte do questionário.

Isto porque o questionário permite obter informações de um número amplo de pessoas. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) registram que o questionário é composto por uma série de perguntas que são respondidas por escrito, sem o pesquisador. Os autores apontam também as vantagens e desvantagens do uso do questionário.

As vantagens contidas são que este instrumento de pesquisa consegue atingir um grande número de pessoas, economiza tempo e dinheiro, não exige ser treinado para aplicar, valoriza o anonimato e oferece maior liberdade ao responder, não há influências, possibilita obter respostas mais rapidamente e é impessoal.

As desvantagens do questionário seriam a falta de participação de 100% dos sujeitos, a existência de algumas perguntas sem respostas, o risco do enunciado não estar claro, a influência da resposta de uma questão sobre outra e a possibilidade das questões serem respondidas sem reflexão e criticidade.

Desta forma, optamos por utilizar a parte da caracterização dos alunos do 4º ano de Pedagogia (2014), vespertino e noturno, da universidade já referida, e realizamos entrevistas semiestruturadas com dez participantes, sendo cinco estudantes do período vespertino e cinco estudantes do período noturno.

Assim sendo, é relevante apresentar a discussão do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da FCT/UNESP (2013-2014). Assim, trazemos os resultados referentes às questões quantitativas do questionário mencionado, que foi aplicado em 2013.

Esses dados foram tabulados pelo Grupo de Pesquisa “Profissão Docente: formação, identidade e representações sociais em Educação Infantil” (GPDFIRS - EI), ao qual

¹⁰ Utilizamos parte do questionário do Grupo de Pesquisa: Docência, Formação, Identidade e Representações Sociais em Educação Infantil (GPDFIRS/EI), sob a liderança da Profa. Dra. Célia Maria Guimarães. Este material encontra-se no Anexo C.

pertencemos. Nosso intuito é apresentar o perfil social e econômico dos estudantes, dos períodos vespertino e noturno, totalizando 67 sujeitos.

Antes disso, porém, apresentaremos, brevemente, alguns dados gerais acerca do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia do Brasil e da FCT/UNESP. É relevante esta exposição, pois há desdobramentos em relação à aprendizagem, formação e futura atuação profissional.

Nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009) mostra-se que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre o motivo que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor e esta escolha é justificada por não haver condições de optarem por outra atividade.

Quanto à idade, apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal de idade para o curso.

Em relação ao sexo, como já é de conhecimento de todos, existe uma feminização da docência, com a predominância de mulheres no magistério, e isso ocorre:

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62).

A renda familiar dos estudantes é baixa, de acordo com Gatti e Barreto (2009), isto porque é muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e poucos têm a renda acima de dez salários mínimos.

Estes dados são compatíveis aos apresentados no projeto do curso de Pedagogia da instituição por nós investigada,

O curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente recebe alunos de diferentes regiões do estado e do país, atendendo principalmente alunos provindos das camadas populares e da escola pública, em sua maioria mulheres. Tem mantido programas assistenciais através de bolsas de estudo, moradia estudantil, e outros, o que possibilita que esses alunos ingressem e concluam o curso. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2010, p. 2).

Em relação à condição laboral dos estudantes de Pedagogia da FCT/UNESP em 2013, identificamos, através dos dados do questionário, que, dos 67 estudantes respondentes, a maioria trabalha e estuda, como é possível observar:

Quadro 4- Condição laboral dos estudantes

Condição laboral	Participante
<i>Trabalham</i>	43
Não trabalham	24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Ao investigarmos em que os discentes trabalham, identificamos que a maioria atua como estagiário e há um número significativo que atua em outras áreas (como autônomos, vendedores, cargos administrativos, balconistas, polícia militar, babá, caixa, entre outros).

Quadro 5 – Ocupação dos participantes da pesquisa

Ocupação	Participante
<i>Educador Infantil</i>	1
Auxiliares	10
<i>Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)</i>	1
Estagiários	14
<i>Agente de organização escolar</i>	2
Não trabalham na área da educação	11
<i>Professor</i>	3
Não respondeu	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Verificamos também que estes discentes trabalham, em sua maioria, seis horas por dia e há um número considerável que trabalha oito horas por dia e estuda, provavelmente, noite:

Quadro 6 - Horas diárias de trabalho dos participantes

Horas de trabalho por dia	Participante
Duas horas e meia	1
Quatro horas	1
Cinco horas	3
Seis horas	23
Sete horas	1
De 6 a oito horas	1
Oito horas	12
Depende do número de aulas que consegue substituir	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Além disso, os dados do questionário nos indicam que grande parte dos discentes do curso trabalha cinco dias da semana, possivelmente, de segunda a sexta-feira. Isso nos faz refletir sobre quando e como os estudantes, futuros professores, realizam o estágio, uma vez que o curso não oferece estratégias/condições para esta atividade formativa.

Quadro 7 – Dias de trabalho por semana

Dias de trabalho por semana	Participante
Dois dias	1
Três dias	4
Cinco dias	34
Seis dias	2
Sete dias	1
Depende do número de aulas que consegue substituir	1
Dois dias	1
Três dias	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Em relação aos entrevistados participantes desta pesquisa, identificamos que, dos dez estudantes, quatro fazem estágio remunerado e quatro vivem de bolsas de estudos:

Quadro 8 - Ocupação/Experiência dos participantes

Ocupação/experiência	Participante
Estágio remunerado	4
Lecionava no Ensino Médio (Filosofia)	1
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Ensino Fundamental	2
Bolsista no Ensino Fundamental	1
Bolsista na Educação Infantil	1
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), antes de cursar Pedagogia	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Estes dados expostos em relação à atividade laboral coincidem com as pesquisas de Gatti e Barreto (2009). As pesquisadoras averiguaram que somente 26% dos estudantes não trabalham e são sustentados 100% pelos pais. Os restantes que trabalham para ajudar na renda o fazem em tempo integral (40 horas semanais ou mais por semana). Isso nos indica que há uma reduzida disponibilidade para os estudos e realização de estágio.

Em suma, podemos concluir que os dados contidos nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009), no questionário aplicado pelo Grupo de Pesquisa Profissão Docente: formação, identidade e representações sociais em Educação Infantil (GPDFIRS- EI), no projeto do curso de Pedagogia investigado e nas entrevistas que realizamos com os discentes de Pedagogia da FCT/UNESP demonstram que os alunos:

- Escolhem o curso de Pedagogia por falta de condições em optarem por outra atividade;
- São mulheres, na maioria;
- Têm a renda familiar baixa e grande parte estudou em escola pública;
- Trabalham e estudam, em sua maioria (suas atividades ocupam, em média, seis horas por dia e cinco dias da semana e há um número significativo que são estagiários ou bolsistas.

3.2.3 Entrevista semiestruturada

Realizamos as entrevistas semiestruturadas na semana dos dias 23 a 27 de fevereiro de 2015, com os discentes do 4º ano do curso de Pedagogia¹¹, sendo quatro participantes do período vespertino e seis do período noturno.

Selecionamos a entrevista semiestruturada porque, nesta, o pesquisador tem uma participação ativa, pois, mesmo seguindo um roteiro, há a possibilidade de fazer novas perguntas objetivando esclarecer o problema da pesquisa e compreender melhor o contexto, o que lhe permite liberdade para expressar ideias e dúvidas.

A entrevista como técnica oferece ao pesquisador “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Ademais, oferece a investigação da subjetividade durante a interação (SZYMANSKI, 2008), sendo que uma das partes deseja coletar dados e a outra se torna fonte da informação.

Marconi e Lakatos (2003) apresentam as vantagens e desvantagens da entrevista. As vantagens são: flexibilidade (o entrevistado pode esclarecer, modificar ou aprofundar algum tópico, caso necessário), percepção da entonação da voz, ênfase, expressão corporal e risos, obtenção de informações precisas, apreensão de concordâncias e discordâncias, entre outros.

¹¹ É relevante registrar que estes alunos do 4º ano terminariam o curso em 2013. No entanto, devido à greve, encerraram o curso em março de 2015.

As desvantagens estão relacionadas a um determinado treinamento do entrevistado (ou seja, este não pode falar muito ou influenciar o participante da pesquisa), o fato de ocupar um tempo grande (pois a entrevista é gravada e depois necessita ser transcrita com rigor), a falta de motivação e disposição do entrevistado para participar, a inabilidade para responder e a influência do pesquisador (ao falar muito, dar exemplos, ou nas próprias atitudes).

Para a realização da entrevista semiestruturada é necessário elaborar um roteiro com perguntas essenciais, articuladas aos objetivos da pesquisa, e outras complementares, conforme Manzini (1991). Vamos abordar este assunto no próximo tópico.

3.2.4 A elaboração do roteiro de entrevista

Manzini (2003) registra que, ao elaborar um roteiro de entrevista semiestruturada, é necessário atentar aos objetivos da pesquisa. Assim, o roteiro serve para que o pesquisador colete as informações relevantes e se organize para interagir com o participante da pesquisa. Triviños (1987) corrobora indicando que é preciso relacionar as perguntas aos objetivos básicos da pesquisa.

Os dois autores referidos apontam também algumas considerações relevantes para a elaboração do roteiro. São elas:

- A linguagem precisa ser clara;
- A forma da pergunta deve ser feita com cuidado e;
- Deve-se atentar à sequência de perguntas.

Em novembro de 2014, elaboramos nosso roteiro de entrevista. Porém, após a leitura destes autores e, principalmente, após as conversas com a orientadora desta pesquisa e a aplicação do teste piloto, modificamos nosso roteiro. É o que veremos no próximo tópico.

3.2.5 O teste-piloto

No dia 20 de fevereiro de 2015, realizamos o teste piloto de nosso roteiro de entrevista. As entrevistas foram realizadas com duas discentes do 3º ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Optamos por vivenciar estas entrevistas com graduandos do referido curso porque nossos participantes são discentes do 4º ano, assim conseguiríamos analisar melhor a adequação da linguagem, dos enunciados e perceber a validade do instrumento.

O teste piloto nos ajuda a “[...] aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos” (YIN, 2005, p. 104). Ademais, o pesquisador vai se familiarizando com o instrumento e com a própria realização da entrevista semiestruturada.

Sendo assim, após a aplicação do teste piloto, ou seja, a realização das duas entrevistas com as discentes do 3º ano da Pedagogia conversei com as participantes sobre a entrevista para verificar se o instrumento foi eficaz, compreensível e se necessita ser modificado, uma vez que é interessante considerar o que o outro observou.

Assim, depois de aplicar o teste, conversar com as participantes, ouvir seus comentários e refletir, bem como dialogar com a orientadora da pesquisa, ajustei a oitava e a décima nona questões. A alteração ocorreu com um acréscimo no enunciado, como é possível verificar abaixo:

Quadro 9 - Exemplificação das alterações realizadas no roteiro da entrevista

ANTES DO TESTE PILOTO:	APOS O TESTE PILOTO E ORIENTAÇÃO:
8. De que maneira você foi orientado para desenvolver o seu estágio na creche?	8. De que maneira você foi orientado para desenvolver o seu estágio na creche? - Durante as aulas de metodologia? Em locais extras (escola, na sala do formador universitário, outros)? Comente.
19. De que maneira você foi orientado para desenvolver o seu estágio na pré-escola?	19. De que maneira você foi orientado para desenvolver o seu estágio na pré-escola? - Durante as aulas de metodologia? Em locais extras (escola, na sala do formador universitário, outros)? Comente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

A seguir, apresentamos as questões realizadas nas entrevistas semiestruturadas com os alunos do 4º ano de Pedagogia - 2014, sendo cinco deles do vespertino e cinco do noturno.

Quadro 10 - Quadro do instrumento de pesquisa: entrevista semiestruturada

Elaboramos este roteiro para alcançar nosso objetivo específico: 3. Investigar como e quando são promovidos, ao longo do estágio, os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica na Educação Infantil.
<u>Sobre o estágio na creche</u>
1. Você realizou estágio na creche durante o curso de Pedagogia em que ano? Quem orientou seu estágio e, ao mesmo tempo, lecionou a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil - 0 a 3 anos”?
2. Em quanto tempo você realizou o estágio na creche e qual foi a proposta ou metodologia de estágio que o professor supervisor do estágio desenvolveu com sua turma?

3. Antes de realizar seu estágio na creche houve algum momento de preparação dos alunos por parte do professor supervisor de estágio? Como foi essa preparação?
4. Você foi ao estágio de observação analisando um aspecto específico do trabalho pedagógico na creche (por exemplo, o espaço, os conteúdos trabalhados, a relação professor aluno...) ou foi diferente disso?
5. Em caso afirmativo, você foi preparado para realizar esta fase de observação? Como foi essa fase de preparação? E depois da fase de observação, o que foi realizado?
6. Cite 3 situações ou momentos ligados ao estágio da creche em que ocorreu reflexão sobre o trabalho pedagógico. Como isso ocorreu?
7. Em que medida a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil - 0 a 3 anos” auxiliou seu estágio da creche? O professor desta disciplina (e também orientador do estágio) lhe conduziu a realizar ligações entre as aulas da disciplina em questão e o estágio? E entre o estágio e o trabalho do professor da Educação Infantil? Como foi isso?
 - a. Cite três momentos em que estas ligações (aula e estágio) foram realizadas?
8. De que maneira você foi orientado para desenvolver o seu estágio na creche?
 - Durante as aulas de metodologia? Em locais extras (escola, na sala do formador universitário, outros)? Comente.
9. Você teve aulas ou momentos específicos em que o formador (supervisor de estágio) conversou com você particularmente sobre o andamento de seu estágio? Cite alguns destes momentos.
10. Você realizou regência na creche?
 - a. Se realizou, como foi sua regência? Teve auxílio e orientação? De quem? Como?
11. A forma como você realizou o estágio na creche lhe preparou em quais aspectos para trabalhar com a criança de 0 a 3 anos de idade? Comente sobre isso.

Sobre o estágio na pré-escola

12. Você realizou estágio na pré-escola durante o curso de Pedagogia em que ano? Quem orientou seu estágio e, ao mesmo tempo, lecionou a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil - 4 a 5 anos”?
13. Em quanto tempo você realizou o estágio na pré-escola e qual foi a proposta ou metodologia de estágio que o professor supervisor do estágio desenvolveu com sua turma?
14. Antes de realizar seu estágio na pré-escola houve algum momento de preparação dos alunos por parte do professor supervisor de estágio? Como foi essa preparação?
15. Você foi ao estágio de observação analisando um aspecto específico do trabalho pedagógico da pré-escola (por exemplo, o espaço, os conteúdos trabalhados, a relação professor aluno...) ou foi diferente disso?
16. Em caso afirmativo, você foi preparado para realizar esta fase de observação? Como foi essa fase de preparação? E depois da fase de observação, o que foi realizado?
17. Cite 3 situações ou momentos ligados ao estágio da pré-escola em que ocorreu reflexão sobre o trabalho pedagógico. Como isso ocorreu?
18. Em que medida a disciplina “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil - 4 a 5

anos” auxiliou seu estágio da pré-escola? O professor desta disciplina (e também orientador do estágio) lhe conduziu a realizar ligações entre as aulas da disciplina em questão e o estágio? E entre o estágio e o trabalho do professor de Educação Infantil? Como foi isso?

a. Cite três momentos em que estas ligações (aula e estágio) foram realizadas?

19. De que maneira você foi orientado para desenvolver o seu estágio na pré-escola?

- Durante as aulas de metodologia? Em locais extras (escola, na sala do formador universitário, outros)? Comente.

20. Você teve aulas ou momentos específicos em que o formador (supervisor de estágio) conversou com você particularmente sobre o andamento de seu estágio? Cite alguns destes momentos.

21. Você realizou regência na pré-escola?

a. Se realizou, como foi sua regência? Teve auxílio e orientação? De quem? Como?

22. A forma como você realizou o estágio na pré-escola lhe preparou em quais aspectos para trabalhar com a criança de 4 a 5 anos de idade? Comente sobre isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Portanto, através da análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, de alguns relatórios de estágio, do questionário voltado à caracterização dos discentes do 4º ano (vespertino e noturno) e das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos referidos, buscamos alcançar informações abrangentes com a intenção de compreender e investigar como foram abordadas a teoria e a prática no estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia.

Nossos dados foram transcritos, organizados, codificados e analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Apresentaremos, brevemente, como se deu esta análise.

3.2.6 Breve leitura acerca da análise de conteúdo

Após a coleta de dados já explicitada, passamos para as etapas de transcrição, organização, codificação e realização da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Para tanto, lemos diversas vezes as entrevistas transcritas e o projeto do curso e, em seguida, interrogamos e “conversamos” com os dados, à luz da teoria, a fim de compreender o fato pesquisado.

Realizamos a análise e a discussão dos dados através da exploração do material (pré-análise) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação), conforme indica Bardin (2011).

Num primeiro momento, ao entrar em contato com os dados, realizamos a leitura flutuante, de acordo com Bardin (2011), na qual o pesquisador se deixa invadir por

impressões e orientações simplistas. Com o tempo e a reflexão, a leitura passou a ser mais precisa em função da projeção de teorias adaptadas sobre o material e foi possível a aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais semelhantes.

A propósito, analisamos o projeto do curso e os relatórios de estágio da seguinte forma: realizamos várias vezes a leitura e, em seguida, elaboramos uma síntese, retirando as ideias centrais para, então, articularmos com os nossos objetivos específicos: analisar a concepção, organização e estrutura do estágio e identificar se incide a intenção de promover a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio.

Em contrapartida, a análise das entrevistas foi executada do seguinte modo: ouvimos as gravações diversas vezes; transcrevemos e revisamos, atentamente, o texto. Posteriormente, fizemos a leitura cautelosamente. Em seguida, realizamos a tabulação, registrando a primeira questão e todas as respostas brutas; a segunda questão e todas as respostas brutas e assim sucessivamente.

Com o material tabulado, lemos tudo novamente e cuidadosamente passamos a grifar algumas regularidades. Em seguida, escrevemos uma síntese referente ao que cada participante quis comunicar. Tomamos o cuidado de realizar a interpretação com crítica e rigor científico, procurando nos atentarmos “não [a] uma leitura a letra, mas antes realçar o sentido que figura em segundo plano” (BARDIN, 2011, p. 47). Tivemos a preocupação em compreender aquilo que está por trás das palavras sobre as quais nos debruçamos, afastando-nos dos perigos de uma compreensão simples e espontânea.

Desta maneira, passamos a ultrapassar a incerteza e fomos realizando uma análise que pode ser considerada válida e partilhada pelos outros, pois o material passou a conter “uma manifestação com índices que a análise vai fazer falar” (BARDIN, 2011, p. 99), ou seja, aos poucos passamos do material bruto à codificação e interpretação.

Nosso procedimento para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas consistiu numa análise de conteúdo do tipo categorial temática. Segundo Bardin (2011, p. 105), “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”.

Neste tipo de análise nos atentamos para a frequência que os temas aparecem no conjunto, considerados como dados segmentáveis e comparáveis. Desse modo, fomos construindo as categorias que são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (BARDIN, 2011).

Bardin (2011) afirma que o analista é como um arqueólogo que trabalha com vestígios (no nosso caso, o documento e a transcrição das falas dos participantes), realizando uma pré-análise, explorando o material, refletindo com um determinado tempo e procedendo ao tratamento dos resultados, com inferência e interpretação crítica, num processo dialético de vai e vem.

Bardin (2011) registra ainda que a análise de conteúdo não é um método, mas sim técnicas que necessitam estar adequadas aos objetivos da pesquisa. Por essa razão, consideramos relevante relembrar ao leitor nosso objeto de estudo e objetivos, o que lhe permitirá compreenderá melhor como os dados foram analisados até o momento.

Sendo assim, reiteramos que o objeto deste estudo é a relação teoria e prática no âmbito do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, especificamente na formação do professor de Educação Infantil (creche e pré-escola). Deste modo, o objetivo geral da pesquisa se organizou em torno da intenção de investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no referido curso. Para alcançar esse objetivo procedemos da seguinte forma:

Quadro 11 - Objetivos específicos e documentos analisados

Objetivos específicos	Documentos para análise de conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o projeto do curso de Pedagogia para investigar a concepção, a organização e estrutura do estágio, com o intuito de identificar seu papel no curso; • Identificar se incide no projeto do curso de Pedagogia investigado a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, a fim de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado e; 	<p>Projeto do curso de Pedagogia da FCT/UNESP (2012-2014)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar como e quando são promovidos, no decorrer do estágio, os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica na Educação Infantil. 	<p>Transcrição das entrevistas com discentes do 4º ano (2014)</p> <p>Relatórios de estágio</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

É indispensável mencionar que reflexão e teorização da prática não são sinônimos, embora estejam inter-relacionados. Isto porque, como já afirmamos teorizar é iluminar, proporcionar fundamentos para pensar as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, questionar a própria teoria, pois esta traz uma explicação provisória da realidade. Portanto, o professor

universitário necessita orientar o graduando no estágio para compreender as complexidades da prática à luz da teoria.

Refletir, por sua vez, é analisar, examinar, pensar nas situações vivenciadas. Conforme registrado anteriormente, Schön (2000), com base em Dewey, argumenta que, a partir da observação das práticas profissionais, podemos promover uma conversa reflexiva, o que pode oferecer contributos para tomada de decisões, análises, compreensões e troca de conhecimento e experiências.

Contudo, a simples parada para reflexão pode se constituir em uma análise superficial quando são reflexões vagas, sem teoria. Por isso, é questionando a prática com conhecimentos teóricos das disciplinas do curso de formação docente e reflexão que podemos compreender os problemas da instituição escolar e pensar em possíveis soluções.

Isto posto, no próximo capítulo, registraremos a análise e a discussão dos dados da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

“É a partir da interrogação que se faz aos dados, baseado em tudo que se conhece do assunto - portanto, em toda a teoria acumulada a respeito - que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.”
(LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4)

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP. Sendo assim, analisamos o projeto do curso de Pedagogia da referida instituição (2010-2014), três relatórios de estágio (sendo dois da pré-escola e um da creche), aplicamos um questionário com o intuito de conhecer o perfil dos estudantes do curso e entrevistamos dez discentes do 4º ano de Pedagogia (2014) da FCT/UNESP, sendo seis do período vespertino e quatro do período noturno, contendo dois participantes do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Neste capítulo, vamos apresentar e discutir os achados da pesquisa que foram organizados em torno de quatro eixos de análise que buscamos estruturar relacionando-os, diretamente, com os objetivos específicos da pesquisa.

Sendo assim, esses eixos subdividem-se da seguinte forma:

- No eixo 1 - O Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: breve histórico, o perfil dos estudantes e o projeto político pedagógico (2010-2014), registramos um breve histórico do curso, apresentamos sua matriz curricular, identificamos quem são e o que fazem os graduandos de Pedagogia e analisamos o projeto político pedagógico, investigando a concepção, a organização e a estrutura do estágio, a fim de identificar seu papel no curso, e também procuramos compreender se incide, neste documento, a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, com o intuito de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado.
- No eixo 2 - As disciplinas de “Metodologia e prática de ensino” da creche e da pré-escola e os estágios, são abordados, inicialmente, os dados gerais (quem orientou e ministrou as disciplinas de metodologias e em quanto tempo foram realizados os estágios); em seguida, apresentamos e discutimos os dados referentes aos momentos de preparação dos alunos, buscando compreender em que medida as disciplinas referidas auxiliaram os estágios e se os formadores e também orientadores realizaram ligações entre as aulas das disciplinas em questão e os estágios.

- No eixo 3 - De que maneira foram realizados os estágios da creche e da pré-escola, identificamos a proposta de estágio, como foram realizadas as observações na instituição escolar, de que maneira o estagiário foi preparado para realizar as observações, quais as reflexões feitas acerca do trabalho pedagógico observado, como ocorreram os momentos de regência e os contributos do estágio para exercer a docência com a criança de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade.
- No eixo 4 - As orientações dos estágios da creche e da pré-escola, são apresentados e discutidos como o estagiário foi orientado para desenvolver o seu estágio e se houve momentos específicos em que os formadores conversaram e acompanharam o andamento dos mesmos.

É relevante registrar que a apresentação e a análise dos dados estão permeadas por excertos das entrevistas e dos relatórios de estágio.

Por fim, acrescentamos um tópico intitulado “tecendo os fios”, no qual procuramos recuperar sinteticamente alguns dos aspectos que foram apresentados, com o intuito de tecer analogias entre os estágios (creche e pré-escola) e, principalmente, relacionar os achados da pesquisa ao rol de critérios de estágio que defendemos e elencamos ao final do capítulo dois, relacionando aos objetivos da pesquisa.

Isto posto, passamos à apresentação e à discussão dos achados da pesquisa.

4.1 Eixo 1 - O Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: breve histórico, o perfil dos estudantes e o projeto político pedagógico (2010-2014)

Neste tópico procuramos tecer, inicialmente, uma breve leitura acerca do histórico do curso. Em seguida, apresentamos sua matriz curricular (2010-2014), identificamos quem são e o que fazem os graduandos de Pedagogia e analisamos o projeto político pedagógico.

É relevante registrar que os apontamentos aqui descritos foram realizados com base no levantamento documental do Processo 00569/1993, volume I a VII que trata da reorganização do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente e nos estudos de Silva (2011).

Assim, ao estudar os documentos para compreender a história do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, lócus desta pesquisa, verificamos que o mesmo foi replantado em 1989 e possuía habilitações contendo o Magistério com matérias pedagógicas do 2º grau e o

Magistério das séries iniciais do 1º grau, com foco na formação docente de acordo com a Resolução UNESP 62/1988.

No ano de 1993 foi solicitada a reestruturação curricular do curso de Pedagogia e da habilitação para a pré-escola e criada a proposta da habilitação de administração escolar e supervisão escolar. Entretanto, no ano posterior, essas propostas foram retiradas.

Em 1996, a coordenação do curso e o Departamento de Educação pediram alteração do funcionamento da habilitação em pré-escola. No documento, foi mencionado que esta habilitação, aprovada em 1988, não vigorava, passando a funcionar, de fato, somente em 1998.

Ainda em 1996, tivemos a promulgação da LDB que, como já mencionamos, considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e apresentou a formação do profissional para atuar nesta área, com ênfase na defesa de que esta formação deverá ser realizada, preferencialmente, no Ensino Superior.

Em 1997, o Ministério da Educação e Cultura passou a discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e este, vinculado à FCT/UNESP, pediu a sua reestruturação curricular, propondo Habilitações em Educação Infantil, Educação Escolar e Educação Especial. No entanto, a comissão geral de graduação pediu para a instituição aguardar novos documentos legais de reestruturação curricular.

Em 1998, o curso de Pedagogia da FCT/UNESP passou a oferecer a habilitação em magistério pré-escolar, disponibilizando 40 vagas noturnas. Com isto, a proposta do referido curso estava coerente para formar professores na área de Educação pré-escolar. É importante registrar que a Habilitação para a Educação pré-escolar era oferecida após a realização do curso de Pedagogia.

Ainda neste ano, novamente foi solicitada a aprovação de reformulação curricular ao curso de Pedagogia e, também, a criação das habilitações em administração escolar e educação especial.

Em 1999, foi realizada uma análise de reestruturação curricular do curso de Pedagogia através da Resolução CFE 2/69, pois ainda não havia Diretrizes Curriculares após a LDB de 1996. Neste mesmo ano, o conselho do curso de Pedagogia exigiu rapidez para aprovação da reformulação curricular e o conselho do Departamento de Educação chegou a sugerir a suspensão dos trabalhos até ocorrer mudanças legais em relação à formação docente no Brasil.

Em 2000¹², o processo de reestruturação curricular do curso foi encaminhado pela comissão de ensino ao centro acadêmico Paulo Freire e este fez a devolutiva com novas discussões. Então, a comissão do curso de Pedagogia elaborou uma reestruturação curricular, eliminando a habilitação em Educação Especial e a optativa de Educação Inclusiva. Também foi acrescentada ao curso uma disciplina chamada “Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais”.

Além disso, a disciplina de Didática passou a ter dois módulos, Didática I (com 120h) e Didática II (com 60 h) e, no 4º ano do curso, foi inserida uma disciplina que apresentava os Fundamentos da Educação Infantil. O novo currículo foi aprovado¹³ com algumas indicações de mudanças e passaria a ser exercido em 2002.

Em 2001, foram adicionadas ao currículo mais 60 horas na disciplina de Didática II e 120 horas para a disciplina “Processos de Desenvolvimento de Aprendizagem de alunos portadores de necessidades especiais” e conduzido ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para ser avaliado. Paralelamente a isso, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para a formação docente, Parecer CNE/CP 01/2002.

Em 2005, já existia a intenção de não mais permitir a Habilitação em Educação Infantil após o curso de Pedagogia. Em razão disso, era necessário incluir no projeto de curso de Pedagogia a formação específica do professor de Educação Infantil. Então, foi pedido ao curso de Pedagogia da FCT/UNESP que se atentasse a isto. O curso foi aprovado pela Câmara Central de Graduação com poucas indicações de mudanças.

Com a reestruturação curricular organizada, tivemos, em 2006, um documento do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e, conseqüentemente, ao curso de Pedagogia da FCT/UNESP que adequou o seu currículo. Entretanto, foram necessárias mais modificações para se enquadrar nas propostas dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, que deveriam ser unificadas.

Neste ano também foi preciso rescindir a Habilitação em Educação Infantil que era oferecida pela instituição, desde 1998, e cursada após o curso de Pedagogia. A partir de então, o curso de Pedagogia mudaria sua estrutura curricular para formar o professor de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e também o gestor escolar.

¹² Nesta época, o curso de Pedagogia da FCT/UNESP possuía a duração de 4 anos no período vespertino e 5 anos no período noturno.

¹³ Contido na Resolução UNESP nº 9, de 6 de março de 2001.

Isto significa que o curso de Pedagogia da referida instituição passou a ter que organizar um currículo incluindo conteúdos, metodologias e práticas para que os alunos saíssem formados com as funções pretendidas. Libâneo (2006, p.12) faz uma crítica com relação a esta amplitude e abrangência do currículo de Pedagogia ao registrar a dificuldade em formar, ao mesmo tempo, para a “docência, gestão e pesquisa” e ainda formar “bons professores e bons especialistas”. O autor menciona que o curso tem um currículo avolumado que leva um empobrecimento quanto à especialização do currículo.

Certamente, foi uma inovação da legislação incluir a formação do professor de Educação Infantil dentro do curso de licenciatura em Pedagogia. Entretanto, é fato que para formar este profissional é laborioso para os formadores universitários adequar os conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, fundamentos e metodologias para cada área (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), além de graduar o gestor escolar.

Assim, após as reformulações necessárias, o curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP foi aprovado e publicado no Diário Oficial (em 30 de março de 2007, sessão I, p. 52) e também consta na Resolução UNESP nº 18, de 29 de março de 2007.

Concordamos com Silva (2011, p. 61) ao afirmar que

O processo de reorganização do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Presidente Prudente demorou para ser aprovado, o que contribuiu para um desgaste entre os profissionais e alunos envolvidos. Além disso, o atraso na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que se efetivou apenas em 10 anos depois da LDB 9394/96, resgatou os traços históricos que este curso carrega desde o nascimento, a questão da identidade do próprio curso e o do formando.

E este desgaste continuou, dado que, no ano de 2012, tivemos a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo que obrigou o curso a adequar uma série de conhecimentos, metodologias e práticas e, em 2014, o mesmo órgão implementou a Deliberação 126/2014, que modificou alguns dispositivos da Deliberação 111/2012, impondo, assim, novas adaptações que foram discutidas pelo corpo docente do curso de Pedagogia, contando também com a participação dos discentes.

Desta forma, pudemos examinar que as discussões e as reivindicações ocorridas em âmbito nacional afetaram os contextos locais. E é plausível afirmar que o curso de Pedagogia da FCT/UNESP foi dinâmico e inovador, uma vez que procurou se adequar a cada documento legal nacional apresentado, passando por diversas transformações.

Ademais, gostaríamos de relatar que a pesquisa de mestrado de Andréia Guilhen Pinto

(2013) apontou unanimidade entre os participantes do Grupo de Discussão quanto à ideia de que a falta da prática e de conciliação entre teoria e prática é um dos pontos mais críticos da formação no curso de Pedagogia da universidade estudada. Na referida pesquisa de mestrado foi constatada a dificuldade que os sujeitos afirmam sentir ao terem que enfrentar a profissão docente, por não saberem o que fazer e não compreenderem sua prática profissional. Essa lacuna na formação inicial dificulta a atuação na unidade escolar.

Por isso, a falta de disposição em desenvolver novas medidas para transformar a formação tem trazido sérias consequências à escola. Em alguns momentos da nossa pesquisa, verificamos os revezes passados pelos estudantes ao realizarem o estágio supervisionado que, na realidade, não é, de fato, supervisionado, conforme apontaram os dados analisados.

Isto posto, vamos apresentar algumas das modificações que o referido curso sofreu no que tange ao formato do estágio curricular supervisionado. É relevante afirmar que não temos a intenção de descrever o percurso histórico detalhado do estágio supervisionado realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP.

Isto porque é recente a realização de estágio na formação do professor de Educação Infantil neste curso, como já mencionamos anteriormente, pois o Conselho Nacional de Educação implementou somente em 2006 as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, inserindo a formação do professor de Educação Infantil.

Pouco antes da inserção de disciplinas e estágio curricular supervisionado obrigatório para a Educação Infantil, o curso de Pedagogia na FCT/UNESP (de 2000 a 2005) era semestral, com matrículas anuais, e tinha a duração de 4 anos, no período vespertino, e 5 anos no período noturno.

Dentre as disciplinas que continham o estágio curricular supervisionado, encontravam-se: Prática de ensino das séries iniciais da Escola Fundamental I – Estágio, anual com 90 horas, tendo o estágio o intuito de formar para: Alfabetização; Comunicação e Expressão e Estudos Sociais.

Também havia na estrutura curricular a Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal/prática de ensino e estágio na Escola Normal; Prática de ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II; Prática de ensino das séries iniciais da Escola Fundamental II – Estágio, anual com 90 horas, tendo o estágio o intuito de formar para: Ciências e Matemática; Prática de ensino na Escola Normal – Estágio (matérias pedagógicas do Curso Normal).

Na época, o estágio curricular supervisionado era entendido como “Prática de ensino”, realizado nos 3º e 4º anos do período vespertino e 4º e 5º anos do período noturno. O docente

responsável pela disciplina de Metodologia precisava auxiliar as observações e regências que os discentes realizavam na instituição escolar e também avaliava o relatório de estágio final.

Como aluna do curso neste período (2004 a 2007), posso afirmar que realmente os estágios eram realizados com 90h de observação em cada Metodologia de Ensino. Em geral, fazíamos um dia de regência e tínhamos 20h para a elaboração do relatório final. Vale destacar aqui que, como o docente lecionava a disciplina de Metodologia e também era responsável pelo estágio de todos os alunos, não havia momentos de orientação de estágio.

Na gestão de 2010 a 2012, o projeto do curso de Pedagogia da FCT/UNESP foi modificado, tendo sido elaboradas pelo Conselho de Curso de Pedagogia, Conselho do Departamento de Educação e com as contribuições de algumas pesquisas realizadas no próprio curso e com a participação de alguns estudantes. Esse projeto consta no site da instituição¹⁴, portanto, tornaram público as mudanças da grade curricular realizadas. A seguir, iremos apresentar algumas modificações realizadas neste período e tecer algumas discussões acerca do estágio.

O documento teve o intuito de estabelecer diretrizes para a formação docente em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e a formação do Gestor Educacional, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de 15 de maio de 2006, já mencionado anteriormente. Este projeto de curso possui objetivos, perfil profissional dos discentes, registros sobre o estágio supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais, matriz curricular, disciplinas optativas¹⁵, carga horária, corpo docente do curso e alguns anexos.

O referido curso ficou estruturado para quatro anos, tanto no vespertino quanto no noturno. Possui alunos pertencentes às camadas populares e, em sua maioria, mulheres do estado de São Paulo, mas também recebe alunos de outras regiões do Brasil. Os discentes têm se destacado em avaliações federais e há frequentes aprovações em concursos públicos.

Como é possível verificar na matriz curricular abaixo, o curso oferece 300 horas de Estágio supervisionado, sendo 100 horas dedicadas à gestão (30h em sala de aula e 70h na instituição escolar), 100 horas para Educação Infantil (30h em sala de aula e 70h na instituição escolar) e 100 horas de estágio no Ensino Fundamental I (30h em sala de aula e 70h na instituição escolar).

¹⁴ O documento consta no site da FCT/UNESP: <http://www.fct.unesp.br/>. Acesso em: 11 dez. 2014. Este documento, Projeto Político Pedagógico, que está na página do curso é o atual e que está em vigência. Provavelmente, teremos um novo para vigorar a partir de 2015, mas, no entanto, ainda não foi aprovado pela reitoria. Esta informação foi dada pelo coordenador do curso, Prof. Dr. Silvio C.N. Militão, e consta em meu e-mail.

¹⁵ Vale ressaltar que as disciplinas optativas são obrigatórias. Possuem o nome “optativa” porque o graduando tem a opção de escolher quais disciplinas realizar para cumprir a carga horária exigida.

Quadro 12 - Matriz curricular do 1º ano do curso de Pedagogia – vespertino e noturno

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1	Básico	Filosofia da Educação I	75	05	1º	
2	Básico	História da Educação I	75	05	1º	
3	Básico	Sociologia da Educação I	75	05	1º	
4	Básico	Psicologia da Educação I	75	05	1º	
5	Básico	Metodologia do Trabalho Científico	75	05	1º	
6	Básico	Filosofia da Educação II	75	05	2º	Filosofia da Educação I
7	Básico	História da Educação II	75	05	2º	História da Educação I
8	Básico	Sociologia da Educação II	75	05	2º	Sociologia da Educação I
9	Básico	Psicologia da Educação II	75	05	2º	Psicologia da Educação I
10	Básico	Fundamentos da Educação Inclusiva	75	05	2º	
TOTAL DE HORAS			750	50		

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (2010-2014) da FCT/UNESP.

Como é possível averiguar, a matriz curricular possui, no primeiro ano, o total de 750 horas-aula em disciplinas de Fundamentos; no segundo ano, as aulas totalizavam 735 horas, incluindo a disciplina “Fundamentos da Educação Infantil”, e mais 70 horas de Estágio Supervisionado e Prática de ensino em Gestão Educacional.

Quadro 13 - Matriz curricular do 2º ano do curso de Pedagogia (3º e 4º termos) – vespertino e noturno

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1	Básico	Fundamentos da Educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental	75	05	3º	
2	Básico	Fundamentos da Educação infantil	75	05	3º	
3	Básico	Didática	75	05	3º	
4	Aprofundamento	Psicologia da Criança de 0 a 6 anos	75	05	3º	
5	Básico	Políticas Educacionais e Legislação Brasileira	75	05	3º	
6	Básico	Gestão e Organização da Escola	75	05	3º	
7	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional	30	02	3º	
8	Aprofundamento	Educação de Jovens e Adultos	75	05	4º	
9	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I	75	05	4º	
10	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes II	30	05	4º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I
11	Aprofundamento	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico	75	05	4º	
TOTAL EM HORAS			735	50		

	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional	70		Anual	
--	------------	--	----	--	-------	--

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FCT/UNESP.

No terceiro ano, há 750 horas de disciplina, incluindo a “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos” e mais 70 horas de Estágio supervisionado e Prática de ensino em Educação Infantil – 0 a 3 anos.

Quadro 14 - Matriz curricular do 3º ano do curso de Pedagogia (5º e 6º termos) – vespertino e noturno

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1	Aprofundamento	OPTATIVA	75	05	5º	
2	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I	75	05	5º	
3	Aprofundamento	Gestão e Organização do Trabalho em Instituições Educativas	75	05	5º	
4	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I	75	05	5º	
5	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I	75	05	5º	
6	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino da Educação Infantil	30	02	5º	
7	Aprofundamento	OPTATIVA	75	05	6º	
8	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I	75	05	6º	
9	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia II	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I
10	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física II	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I
11	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências II	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I
12	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História II	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I
13	Aprofundamento	Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos	75	05	6º	
		TOTAL EM HORAS	750	50		
	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil	70		Anual	

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (2010-2014) da FCT/UNESP.

No último ano, há 750 horas de disciplinas, incluindo “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos” e mais 70 horas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil – 4 a 6 anos.

Quadro 15 - Matriz curricular do 4º ano do curso de Pedagogia (7º e 8º termos) – vespertino e noturno

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1		OPTATIVA	75	05	7º	
2	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I	75	05	7º	
3	Aprofundamento	Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos	75	05	7º	
4	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Linguística I	75	05	7º	
5	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I	75	05	7º	
6	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino dos anos Iniciais do Ensino Fundamental	30	02	7º	
7	Aprofundamento	OPTATIVA	75	05	8º	
8	Aprofundamento	Avaliação Educacional e Institucional	75	05	8º	
9	Aprofundamento	Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	75	05	8º	
10	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática II	30	02	8º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I
11	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfa. e Linguística II	30	02	8º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Linguística I
12	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II	30	02	8º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I
13	Aprofundamento	Ética e Profissionalização Docente	30	02	8º	
		TOTAL EM HORAS	750	50		
		Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil	70		Anual	

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (2010-2014) da FCT/UNESP.

Detectamos que fazem parte do currículo do curso as disciplinas de formação básica necessárias à compreensão da educação em suas dimensões histórico-filosóficas, sociopolíticas e científicas, e as disciplinas voltadas para a formação no Ensino Fundamental I, Gestão e Educação Infantil. Desta maneira, há disciplinas que objetivam embasar teoricamente o graduando e, também, tratar de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor.

De acordo com esta proposta curricular, a Prática de Ensino é compreendida como atividade de Estágio Curricular Supervisionado e conjectura um processo de inclusão do graduando na instituição escolar e deve, portanto, proporcionar a articulação entre teoria e prática na formação do professor, proporcionando o conhecimento das escolas e seu funcionamento para a compreensão das situações próprias do contexto escolar.

Neste projeto de curso é registrada a necessidade de articular a teoria e a prática durante o estágio para que o futuro professor tenha conhecimento da escola e do trabalho docente. O estágio começa a ser realizado no 2º ano e termina no último ano, perfazendo um total de 315 horas, somando a gestão, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Além disso, menciona que um professor irá orientar o preenchimento de documentos e listas dos alunos à Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente (SEDUC) e que, para esta parte burocrática, terá rodízio entre o corpo docente. Já a orientação pedagógica de estágio será oferecida pelo professor responsável pela disciplina.

É importante mencionar que o projeto em discussão foi modificado em dezembro de 2014, entretanto, ainda não foi aprovado. Caso tenha aprovação, o novo projeto entrará em vigor a partir de abril de 2015. Porém, para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, a análise documental será realizada pelo projeto apresentado, gestão 2010-2012 (que permaneceu em vigor até 2014).

É oportuno registrar que Machado (2003) realizou uma pesquisa sobre o curso de Pedagogia da instituição referida e investigou as disciplinas e os programas de ensino. Constatou que, até o final de 2005, o curso não havia efetivado mudanças significativas, permanecendo, desse modo, sob orientação da Proposta Pedagógica de 1989 quando foi reinstalado, portanto, apenas algumas pequenas alterações se efetivaram.

A autora já havia identificado que o curso de Pedagogia da FCT/UNESP possuía: dicotomia entre as teorias e as práticas propostas na grade curricular; desarticulação do núcleo comum com as demais disciplinas oferecidas; não valorizava as experiências do discente ao longo do estágio e apresentava uma sólida fundamentação teórica, mas deixava a desejar quanto à prática profissional.

Na ocasião, o curso não oferecia a formação em Educação Infantil em sua grade curricular; por isso, se torna relevante verificar alguns aspectos desta formação, considerando que os cursos de formação de professores de Educação Infantil desempenham um papel primordial para que ocorra uma melhora significativa na qualidade do ensino público. Por isso, traremos, a seguir, a análise e discussão do projeto do referido curso (2010-2014).

Apesar da aprovação do Comitê de Ética para o acesso ao documento, observamos que o projeto declarado (contido no Anexo B) consta no site da instituição e possui quinze páginas, com a seguinte estrutura: introdução; objetivos (do curso); perfil profissional; matriz curricular (já exposta anteriormente nesta pesquisa); disciplinas optativas; estágios supervisionados; atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC); núcleos de estudos integradores; grupos de pesquisa; eventos; linhas de pesquisa do Departamento de Educação e corpo docente.

Essa organização textual foi elaborada pelo Conselho de Curso de Pedagogia, na gestão 2010-2012 (que esteve em vigor até 2014) e é resultado de debates realizados pelo Conselho de Curso, Conselho de Departamento, avaliações do curso e participação de estudantes de Pedagogia.

O curso forma o professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e o Gestor Educacional ao longo de quatro anos, tanto para o vespertino, quanto para o noturno. Os objetivos gerais da formação desdobram-se em:

- 1- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação visando preparar os estudantes para o exercício profissional;
- 2- **Proporcionar formação teórico-prática, através de disciplinas metodológicas que desenvolvem diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, integradas às discussões de sala de aula,** a profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância – de 0 a 12 anos, bem como, para a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares e não escolares.
- 3- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a conhecer, refletir, denunciar, criticar e anunciar sobre a realidade social. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2010, p. 3, grifo nosso).

É interessante mencionar também que, no documento, é inserido o inciso I da Diretriz Curricular Nacional, aludindo que o curso tem a intenção de possibilitar: “[...] **o conhecimento da escola como organização complexa** que tem a função de promover a educação para e na cidadania.” (BRASIL, 2006, p. 1, grifo nosso). Apontam, ainda, os

objetivos específicos do curso, registrando incisos da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006, p. 2):

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Em seguida aos objetivos, o documento apresenta o perfil do pedagogo e afirma que o egresso estará habilitado a:

- Conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), **articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática)**;

- Participar no âmbito político e social como crítico/reflexivo, como por exemplo, no Conselho Municipal de Educação;
 - **Exercer a docência na Educação Infantil**, nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive no que concerne às metodologias da Alfabetização, da Matemática, da História, da Geografia, da Comunicação e Expressão e de Ciências, que fazem parte do currículo de formação de professores, em nível médio;
 - **Planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades** para as séries iniciais do ensino fundamental e **educação infantil**;
 - Avaliar cursos e programas de ensino e/ou atividades em ambientes escolares e não escolares, assim como, em programas sociais com caráter educativo, em hospitais, brinquedotecas, etc.
 - Assessorar técnica e pedagogicamente o desenvolvimento do ensino das disciplinas e/ou atividades para as Secretarias municipais de Educação, para as ONGs e instituições escolares e não escolares;
 - Elaborar e coordenar projetos para o ensino e/ou atividades para Instituições governamentais e não governamentais;
 - Participar de pesquisas pedagógicas de acordo com as necessidades da região;
 - Atuar como diretor, coordenador e/ou supervisor de ensino.
- (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2010, p. 5, grifo nosso).

Já mencionamos a matriz curricular do curso. No entanto, vale relembrar que o curso possuía um total de 2.985 horas de atividades formativas e 300 horas de estágio supervisionado e prática de ensino, divididas em 100 horas para gestão, 100 horas para a Educação Infantil (divididas entre creche e pré-escola) e 100 horas para anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao estágio supervisionado, é registrado que necessita proporcionar a integração entre teoria e prática, oferecendo ao estagiário o conhecimento das escolas e de seu funcionamento. Ainda aponta a criação de uma Comissão de Estágios para o Planejamento Integrado das atividades formativas em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Gestão.

O estágio em Educação Infantil tem início no 1º semestre do 2º ano; entretanto, pode ser concluído até o final do curso, ou seja, até o 4º ano. As horas do estágio supervisionado na Educação Infantil são divididas entre as disciplinas “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos” e “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 5 anos”.

Sobre a realização do estágio, o documento deixa claro que:

A parte burocrática (orientação quanto ao preenchimento de documentos, encaminhamento de listas de alunos à SEDUC- Secretaria de Educação Municipal) ficará centrada em um docente, **mas haverá um rodízio anual entre eles para o exercício desta função [...] Entretanto, a orientação sobre as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio será feita e avaliada por cada docente responsável por sua disciplina metodológica.** (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2010, p. 5, grifo nosso).

De acordo com nossa leitura, interpretação, reflexão e inferência tendemos a algumas afirmações. Verificamos que o estágio da Educação Infantil está organizado da seguinte forma: inicia-se com a disciplina “Metodologia e Prática de ensino em Educação Infantil (0 a 3 anos)”, na qual o discente participa de aulas e realiza o estágio na instituição escolar, modalidade creche; posteriormente, cursa a disciplina “Metodologia e Prática de ensino em Educação Infantil (4 a 5 anos)” com aulas e também realiza o estágio na instituição escolar, modalidade pré-escola. Os dois estágios totalizam 100 horas, nas quais, provavelmente, estão contidos períodos da vivência na instituição escolar – creche/pré-escola e os momentos de orientação.

A análise demonstra que o projeto do curso em questão se preocupa com a componente burocrática do estágio, ou seja, com a documentação de estágio (preenchimento de papéis e assinaturas). Por outro lado, a orientação quanto ao andamento do estágio e os momentos de reflexão e teorização do trabalho pedagógico são sempre de responsabilidade do professor da disciplina de metodologia.

Não podemos afirmar, até o momento, que a exclusiva preocupação deste estágio esteja direcionada à componente burocrática (preenchimento de documentos, como termos de compromisso, plano do estágio, diário de bordo, documentos solicitados pela SEDUC. Mas, o estágio “[...] não pode ser constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e desprovido de investigação.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26). Caso esta realidade vigore com excessiva extensão, o curso não prepara devidamente o professor de Educação Infantil.

Também verificamos que o projeto não especifica como e quando as orientações de estágio são realizadas pelos formadores: não são mencionados nem a forma nem o momento das orientações. Diante disso, podemos inferir que não há no projeto do curso uma proposta de estágio que contempla este tipo de procedimento, ou seja, em outras palavras, que o responsável pela disciplina de metodologia e, ao mesmo tempo, orientador do estágio, tem autonomia para agir conforme desejar.

Este dado foi encontrado nas pesquisas de diagnóstico de Gatti (2010, 2014) que ao analisar diversos projetos dos cursos de Pedagogia no Brasil afirmou que:

[...] não se obtiveram evidências, nos estudos a que nos referimos, sobre como esses estágios vêm sendo de fato realizados, pois os dados referentes a eles padecem de uma série de imprecisões, que praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos documentados. Apesar disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados **nos autorizam a sugerir que a maior**

parte dos estágios envolve atividades de observação. (GATTI, 2010, p. 1371, grifo nosso).

Embora não haja uma proposta explícita acerca do estágio, podemos deduzir a sua existência baseada em observação e entrega de relatório pelos estudantes. Entretanto, mais adiante confirmaremos ou refutaremos esta dedução com base nas entrevistas realizadas com os discentes do curso.

Ademais, ao longo da dissertação, defendemos a necessidade do curso de formação docente apresentar uma proposta de estágio que tenha a intenção de unir teoria e prática. Não defendemos um modelo específico de estágio para formar o professor de Educação Infantil, mas nos parece interessante que o projeto político pedagógico indique um planejamento no qual se ofereçam condições materiais objetivas para a realização de um estágio que articule teoria e prática.

Também observamos que, ao longo do tempo, tivemos um modelo de estágio voltado à “aplicação de conhecimentos”; depois, passamos para o estágio com uma visão de “imitação de modelos” e, atualmente, temos uma concepção de estágio que se preocupa com a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos (PIMENTA; LIMA, 2007). Assim, podemos afirmar que o projeto de curso analisado é retrógrado, pois ainda não oferece uma proposta para o estágio na formação inicial do professor.

Ao procurar alcançar nosso segundo objetivo específico “refletir se existe no projeto do curso a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio”, constatamos que há, nos objetivos gerais deste curso, a preocupação em proporcionar formação teórico-prática através de disciplinas metodológicas que desenvolvem diferentes componentes curriculares e práticas de ensino.

Particularmente com relação ao estágio supervisionado, o referido documento aponta que:

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado devem assegurar a integração entre teoria e prática na formação do educador, oportunizando ao futuro profissional o conhecimento das escolas e seu funcionamento cotidiano, levando o aluno a compreender o processo de concepção, construção e gestão de situações próprias do ambiente escolar. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2010, p. 5, grifo nosso).

Procedendo a uma análise “ao pé da letra”, a impressão que nos dá é a de que o estágio curricular supervisionado precisa garantir a união entre a teoria e a prática na formação do

professor de Educação Infantil. No entanto, o texto não apresenta uma diretriz, não há orientações de como e quando realizar o binômio teoria-prática de forma articulada.

Portanto, é declarada a importância de unir teoria e prática, porém, sem a preocupação objetiva de oferecer uma proposta concreta para que isto seja, de fato, alcançado. Gatti (2009) verificou exatamente isso na maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil e afirma que os projetos pedagógicos dos cursos mostram que há um idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida. Ou seja, teorias e práticas não se mostram integradas até hoje.

Vale registrar que não estamos afirmando que absolutamente todos os cursos de Pedagogia possuem tais características, até porque em algumas universidades encontramos propostas diferenciadas de estágio¹⁶. Todavia, essas propostas são escassas no conjunto dos cursos de Pedagogia em nível nacional (GATTI, 2014). Assim, é relevante mencionar que os projetos de cursos analisados pela pesquisadora possuem um “verniz superficial” de formação pedagógica que não pode ser considerado realmente como uma formação profissional para atuar em escolas.

Diante do exposto, reiteremos a urgência de um projeto de curso no qual se faça presente a proposta em relação ao estágio como componente curricular, no sentido de compreender como essas horas poderiam efetivamente contribuir para a formação de professores preparados para atuarem nas instituições de Educação Infantil. Isto porque ainda há uma ausência desse tipo de registro nos cursos que formam professores.

Calderano (2013) analisou 25 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado, produzidas entre 1998 e outubro de 2012, bem como 31 artigos acadêmicos versando sobre estágios curriculares. Em sua análise, identificou a fragmentação da concepção teórico-prática sobre estágio curricular e as ineficientes articulações de teoria e prática devido à precária organização das universidades. O curso em análise segue na mesma direção e, talvez, a justificativa é mesmo porque também faça parte do momento histórico dos cursos de pedagogia.

Verificamos, portanto, que há um volume de conhecimento acumulado pelas pesquisas em educação quanto aos projetos de cursos de Pedagogia. Seus contributos são relevantes para termos o olhar do geral e do particular, ou seja, os projetos de cursos analisados contemplando todas as regiões do Brasil e o projeto de curso da FCT/UNESP.

¹⁶ Algumas destas propostas podem ser vistas nos Anais do: X Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores (UNESP, 2009); XI Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores e do I Congresso Nacional de Formação de Professores (UNESP, 2011) e XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE, 2012).

Gatti (2010) assevera que não se obteve evidências, até o momento, sobre como os estágios vêm sendo de fato realizados. Os registros referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões, as quais praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos dos cursos.

Contudo, podemos afirmar que há uma intenção declarada na escrita do projeto de articulação teórico-prática. Entretanto, não podemos afirmar o mesmo em relação à projeção de uma sistemática de estágio que corrobore tal desígnio.

Ademais, pela análise do documento, gostaríamos de registrar que o discente e futuro professor de Educação Infantil passa por poucas disciplinas e estágios: “Fundamentos da Educação Infantil”; “Psicologia da Criança de 0 a 5 anos”; “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos” (com estágio) e “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 5 anos” (com estágio). Ora, realizar apenas algumas disciplinas com um estágio que, provavelmente é de observação e entrega de relatório, forma um professor de Educação Infantil?

Certamente, esta formação encontra-se aquém da adequada, pois não prepara para as particularidades da educação da criança de 0 a 5 anos. Esta insuficiência da formação pode ser constatada pela demanda de estudantes no curso de Especialização em Educação Infantil, oferecida pela FCT/UNESP (curso de pós-graduação, *lato sensu* e presencial).

A seguir, apresentaremos o demais eixos da análise. Estes possuem as discussões das entrevistas realizadas e relatórios de estágio analisados com o objetivo de compreender como e quando são promovidos os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica na Educação Infantil, a fim de agregar mais informações ao entendimento de como interagem a teoria e a prática no estágio da Educação Infantil.

4.2 Eixo 2 – As disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino (creche e pré-escola) e os estágios

Faltou mais professor e aluno, né, trazer reflexões e trabalhar conosco esses desafios da escola, da rede municipal, os desafios que os professores têm e os desafios que os alunos têm. Quem sabe, eu cheguei até a pensar no momento que eu fiz o estágio, quem sabe se nós não estamos fazendo muito estágio por qualidade, mas não estamos focando de uma maneira completa, assim, estamos correndo e não focando nos assuntos, você atropela as coisas e não analisa, né. (Participante 2, vespertino).

Neste segundo eixo, registraremos, inicialmente, alguns dados gerais: ano de realização dos estágios (creche e pré-escola), quem foram os formadores/orientadores das

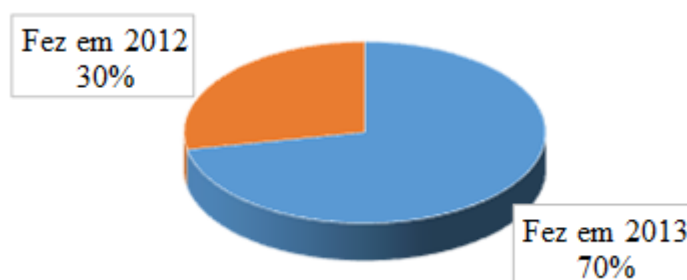
disciplinas e dos estágios (creche e pré-escola) e o tempo de realização dos referidos estágios. Em seguida, traremos a discussão dos dados que abordam as disciplinas de metodologia e prática de ensino (creche e pré-escola) e os estágios, focando nos momentos de preparação teórica dos alunos, com o intuito de compreender em que medida as disciplinas referidas auxiliaram os estágios e se os formadores e também orientadores realizaram ligações entre as aulas das disciplinas em questão e os estágios.

Por conseguinte, vamos iniciar nossa análise apresentando os dados gerais dos estágios.

Com relação aos professores responsáveis pelas disciplinas de metodologias e, ao mesmo tempo, orientadores dos estágios (creche e pré-escola), identificamos que da creche foi o formador 1, mediante 90% das respostas dadas, e o da pré-escola foi o formador 2 (unânime).

Ao serem interrogados sobre o ano de realização do estágio (0 a 3 anos), a maioria dos participantes afirmou ter realizado em 2013, como é possível observar:

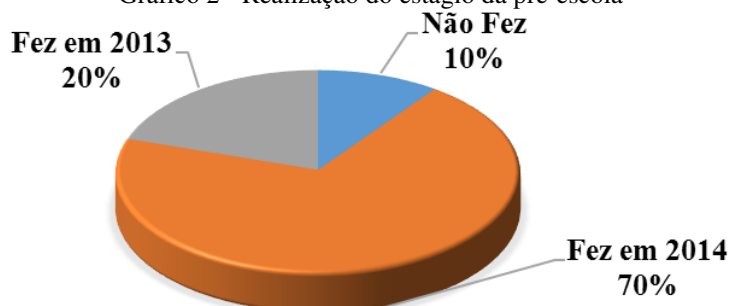
Gráfico 1 - Realização do estágio da creche



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

Já no estágio de 4 a 5 anos, a maioria dos participantes afirmou ter realizado em 2014, como é possível verificar:

Gráfico 2 - Realização do estágio da pré-escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

Como vemos acima, houve uma entrevistada que afirmou não ter realizado o estágio da pré-escola. A participante 1, vespertino, mencionou que, com o consentimento do formador 2, fez o estágio da pré-escola no maternal. Isso porque ela trabalhava de manhã em um colégio particular e fazia o curso à tarde, assim, não havia a possibilidade de realizar o estágio de 4 a 5 anos. Ademais, declarou que já tinha feito estágio remunerado na pré-escola, anteriormente. Observe parte da entrevista:

Foi no maternal II. Eu não fiz pré escola, de estágio assim. É que como eu estava no colégio particular, eles deixaram eu fazer junto com o meu estágio né, não obrigatório, só que aí eu não fiz na pré-escola, eu fiz no maternal II, não consegui fazer, né. Mas a professora disse, né, como é escola privada, a situação é diferente, aí a gente acabou fazendo no maternal.

Então você não fez estágio na pré escola? (Pesquisadora)

É a gente fez a documentação, eu assinei, mas eu fiz em outra turma, né, não deu pra fazer em nenhuma turma de pré-escola. A formadora 2 [...], deixou eu fazer isso... Porque, assim, no meu caso, eu expus a minha situação, né, porque eu fazia estágio remunerado de manhã e vinha pra faculdade à tarde né, então não teria como eu, em outro período, ir pra escola, aí eles aceitaram, assinamos os termos e eu ia na sala do maternal, assim, quando dava, não foi assim, certinho. [...] Eu tive uma base antes, quando eu fiz no colégio particular, que aí eu fui auxiliar de classe de uma turma de pré-escola, o pré II, né, então eu tive experiência não do estágio obrigatório, né, mas do remunerado. E a orientação que eu tinha, no caso, era da própria coordenação do colégio, da professora, *in locus*, né. (Participante 1, vespertino).

Ficou claro na fala da entrevistada que o estágio foi falsificado, ou seja, ela não fez o estágio, mas, legalmente, o fez e, assim, conseguiu concluir seu curso. Isto não deveria ter acontecido e, possivelmente, este não é o único caso do curso. Ora, se o discente trabalha de manhã e faz o curso de Pedagogia à tarde, como pode realizar o estágio? Será que todos que trabalham e estudam conseguem tirar férias?

Certamente não. Precisamos discutir este problema de políticas públicas, pois, por exemplo, se, porventura, os estágios pudessem ser pagos, como ocorre com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁷, ocorrências como a relatada acima poderiam diminuir.

Outro ponto que gostaríamos de discutir é o fato da participante ter afirmado que fez o estágio remunerado na pré-escola. Sabemos que há diversas modalidades de estágio, no entanto, o estágio obrigatório (como o nome já diz) precisa ser realizado. Tardif (2002) aponta que este estágio constitui uma das etapas mais relevantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e oportuniza observação, reflexão e orientação de alguém mais experiente e que tem formação - no caso, o orientador/formador universitário. A participante não fez um

¹⁷ Este programa disponibiliza bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciaturas presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O valor da bolsa é de R\$ 350,00, aproximadamente.

estágio na pré-escola, apenas teve uma vivência como auxiliar; afirmamos isto porque ela não teve momentos de orientações, problematizações e estava cursando outra disciplina que não discutia o trabalho pedagógico da pré-escola.

Diante deste caso, as análises do estágio da pré-escola terão apenas nove participantes, já que a entrevistada acima não respondeu as outras questões por não ter realizado o estágio obrigatório (pré-escola) do curso de Pedagogia da FCT/UNESP.

Quanto ao tempo de realização do estágio da creche, a maioria realizou em 30 horas.

Tabela 1 - Tempo de realização do estágio

Categorias	Percentual
Eu fiz o estágio em 30 horas	90%
Eu fiz o estágio em 50 horas	10%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista (2015).
10 apontamentos.

No que se refere ao estágio de 4 a 5 anos, identificamos que todos os participantes que realizaram esta atividade a fizeram em 30 horas.

Tabela 2 - Tempo de realização do estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
Eu fiz o estágio em 30 horas	90%
Eu fiz o estágio em 50 horas	10%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista (2015).
10 apontamentos.

O que nos chamou a atenção é que alguns afirmaram que realizaram o estágio durante várias horas seguidas por dia, concluindo-o em semanas, enquanto outros o fizeram em poucas horas por dia e, portanto, terminaram-no em alguns meses. Portanto, é provável que o estagiário tenha a liberdade de realizar o estágio nos dias e horários que puder. Como é possível verificar:

É, também umas três semanas, fiz umas cinco horas por dia. (Participante 3, vespertino).

Esse foi... de seis meses... não, foi em três meses. (Participante 7, noturno).

Então, porque assim, tinha uma carga horária, mas por conta das atividades que eu tinha eu fiz em duas semanas direto, pra eliminar, né, então eu fiquei mais tempo em poucos dias, né. (Participante 8, noturno).

Outro ponto que gostaríamos de discutir é o fato do estágio ser realizado em tão pouco tempo. Será que apenas uma pequena passagem pela instituição de Educação Infantil contribuiu efetivamente com a formação de um professor? Como já registramos anteriormente, defendemos um estágio em que o discente consiga aprender a docência, observando, lecionando, refletindo e teorizando o que vive na instituição com mais tempo. O curso deveria proporcionar ao estagiário uma imersão na instituição de Educação Infantil

[...] assim como acontece em cursos de Medicina, em que há uma imersão do médico com o aluno no hospital, no pronto-socorro, no campo onde ele irá trabalhar. O professor deveria ter essa imersão. Deveria-se ter uma rede de relações entre escolas formadoras [...] para aprender a como lidar com essas crianças, mas isso não é feito. O grande problema da formação de professores é o estágio não ser realizado como se deve. Ele é falsificado. (GATTI, 2006, p. 5-6).

Delineados os dados gerais dos estágios da Educação Infantil da FCT/UNESP (2014), passaremos a analisar (ainda neste eixo 2) os dados relativos às disciplinas de “Metodologia e Prática de Ensino da creche” e “Metodologia e Prática de Ensino da pré-escola” e seus estágios. Particularmente, apresentaremos com discussão: o auxílio das disciplinas aos estágios, as ligações das disciplinas com os estágios e os conteúdos considerados “marcantes” proporcionados pelas disciplinas. Para tanto, subdividiremos os assuntos.

4.2.1 O auxílio das disciplinas (creche e pré-escola) em relação aos estágios

Durante a realização das entrevistas, os participantes foram interrogados: “Em que medida a disciplina ‘Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil - 0 a 3 anos’ auxiliou seu estágio da creche?”. Obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 3 - A disciplina de Metodologia (0 a 3 anos) e o auxílio ao estágio da creche

Categorias	Percentual
A disciplina proporcionou uma parte científica interessante, mas pouca didática e auxílio ao estágio	70%
A disciplina não auxiliou especificamente para o estágio	30%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Ao interpretar as respostas e fazer inferências, constatamos que a disciplina de 0 a 3 anos não auxiliou, particularmente, a atividade de estágio na instituição de Educação Infantil. Os graduandos elogiaram a postura da Formadora 1 que, além de transmitir fundamentos teóricos, se preocupou em ensinar alguns conteúdos mais didáticos; no entanto, houve ausência em relação ao auxílio específico ao estágio, pois se considera que “ajuda muito, só que o momento que você tá vivendo é só você que vive, o professor não tá lá com você, então, auxiliou sim, muito, mas mesmo assim a aula não é suficiente” (Participante 5, vespertino).

Ao ler as respostas, refletir e pensar no modelo do curso, indagamos: será que apenas uma disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de 0 a 3 anos, com poucas horas de aula, é capaz de formar, ensinar uma pessoa a ser professor da creche? Afirmamos isso porque, além da parte teórica, de Fundamentos (a história da Educação Infantil, as instituições ao longo dos tempos no Brasil, o cuidar-educar etc.), é relevante ensinar o trabalho pedagógico da creche, como seria interessante realizá-lo, discutir o currículo, como organizar a rotina, trabalhar ou não com projetos pedagógicos nesta faixa etária, como interagir com o bebê, entre outros.

Identificamos que o discente do curso, inicialmente, teve algumas aulas teóricas na disciplina de metodologia referida; em seguida, foram trabalhados alguns aspectos do estágio e, posteriormente, começava o estágio na instituição creche e continuava, paralelamente, a cursar a disciplina referida, como é possível verificar:

Olha, primeiro ela deu bastante teoria pra gente é Piaget, Vygotsky, ensinou muitas cantigas, muitas coisas, ensinou a gente a trabalhar com os brinquedos que tinha na creche, organizar a rotina que tinha na creche e [...] ajudou a gente a preparar a documentação, ajudou a preparar como seria, mandou a gente pra preencher pra SEDUC, devolveu e a gente foi pra creche fazer. (Participante 3, vespertino).

Os alunos, em sua maioria, gostaram do trabalho da Formadora 1, mas afirmavam que “(risos), é que, assim, faltou um pouco” (Participante 7, noturno), ou seja, a docente fez um trabalho interessante, no entanto, os discentes desejavam mais aulas de didática da creche, dos aspectos específicos do trabalho do professor.

Obtivemos respostas bem diferentes quando perguntamos “Em que medida a disciplina ‘Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil - 4 a 5 anos’ auxiliou o estágio da pré-escola?”. Chegamos às seguintes categorias:

Tabela 4 - A disciplina de Metodologia (4 a 5 anos) e o auxílio ao estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
A disciplina contribuiu pouco, teve muita aula sobre a experiência italiana – Réggio Emilia	60%
A disciplina não contribuiu com o estágio por ser um curso muito “corrido”	10%
Não fez o estágio e respostas vagas	30%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015. 10 apontamentos.

Como é possível averiguar, todos afirmaram que a disciplina contribuiu pouco, mas, diferentemente do caso anterior (disciplina e estágio da creche), os discentes criticaram a ênfase dada nas aulas ao modelo de Educação Infantil europeu denominado “Réggio Emilia”. Observe as duas falas que selecionamos com o intuito de tornar nossa afirmação mais clara:

Em nenhuma medida, em nenhuma medida (risos), porque levando em consideração que eu saí preparada pra uma escola na Itália, **não saí preparada pra uma escola brasileira no estado de São Paulo**, então não me preparou, me preparou pra Réggio Emilia, então. (Participante 3, vespertino, grifo nosso).

Falou muito pra comparar outra escola, de outro lugar, da Itália, que é um exemplo de escola e não sei o que, **mais ela falou muito disso, eu achei, né e pra gente ficava a comparação e saber que a nossa escola é inferior**, mas isso a gente já sabe (risos)... (Participante 6, vespertino, grifo nosso).

Inferimos que os participantes não disseram que não deveriam aprender outro modelo de educação para refletir, comparar com o nosso; o que não aprovaram foi o fato da Formadora 2 ter se fixado num só assunto e não lecionar outros temas que também consideram relevantes na área da Educação Infantil - 4 a 5 anos.

Provavelmente, isto ocorreu porque a pesquisa de doutorado da Formadora 2 foi sobre este assunto, o modelo de Educação Infantil da Itália, discutindo Réggio Emilia. Sobre isso, Masetto (2003) afirma que “[...] esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência”, ou seja, gostam de ensinar o que pesquisam e se esquecem de ensinar os outros conteúdos relevantes que formam o professor.

Ademais, identificamos que houve faltas da Formadora 2 e esta, quando não estava presente, passava vídeos para os alunos resumirem. Um aluno relatou: “[...] a disciplina foi, se fosse pra enumerar, em estatística, foi em 40% que auxiliou, né fomos atropelados com tempo, com falta de professor, então seria uns 40%, e ainda é muito” (Participante 2, vespertino).

Assim, o professor universitário precisa ter uma preparação com conhecimento das teorias e, também, de posturas e didáticas que favoreçam a formação de professores. Sabemos, porém, que o curso não proporciona muitas disciplinas para formar o professor de Educação Infantil e, portanto, este modelo formativo não é o ideal; entretanto, dentro da realidade, é possível sim estruturar, organizar as aulas com conteúdos relevantes, que formem para a docência na creche e pré-escola, e que as aulas sirvam para auxiliar, minimamente, o estágio. Pimenta (2002) menciona que, embora os professores universitários, sejam eles orientadores de estágio ou não, possuam experiências na área da educação ou tenham um sólido embasamento teórico, muitas vezes predomina o despreparo e até certo desconhecimento científico do que seja formar um professor para atuar na escola básica.

Isto posto, no próximo tópico apresentaremos e discutiremos como foram realizadas as articulações entre as aulas dadas nas disciplinas (creche e pré-escola) e os estágios.

4.2.2 As ligações entre as aulas das disciplinas e os estágios da creche e pré-escola

Ao serem interrogados acerca das articulações que foram realizadas entre as aulas da disciplina de “Metodologia e Prática de Ensino da creche” e o estágio, nomeadamente, nas questões: “O professor desta disciplina (e também orientador do estágio) lhe conduziu a realizar ligações entre as aulas da disciplina em questão e o estágio? E entre o estágio e o trabalho do professor da Educação Infantil? Como foi isso? Cite três momentos em que estas ligações (aula e estágio) foram realizadas?”, observamos que, ao “pé da letra”, a maioria (90%) dos participantes respondeu que sim, houve ligações. No entanto, ao aprofundarmos a questão, chegamos às seguintes respostas:

Tabela 5 - As ligações entre a disciplina de Metodologia (0 a 3 anos) e o estágio da creche

Categorias	Percentual
Houve discussão de textos teóricos	40%
Houve interesse do formador ao perguntar como estava o estágio	30%
Houve pouca coisa em relação ao trabalho pedagógico da creche	30%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

A maioria dos entrevistados apontou que houve ligações através da discussão de alguns textos sobre a creche, o cuidar-educar, a rotina, o espaço (como deve ser organizado); outros disseram que houve mais articulações em relação à contação de história e como realizá-la com os bebês. Entretanto, é plausível afirmar que os alunos apontaram itens óbvios; não mencionaram, por exemplo, três situações (ou momentos) em que estas ligações aula-estágio eram feitas.

Ao que parece, as aulas foram mais sobre a história das instituições de Educação Infantil, o cuidar-educar, contação de história, algumas reflexões sobre rotina e a relevância do espaço na creche. Não houve ligações diretas com o estágio, isso porque, possivelmente, da forma como o curso está organizado, não há tempo para desenvolver a parte pedagógica na creche, o como ser professor de crianças pequeninas de 0 a 3 anos de idade. O que mais ouvi, do trabalho do professor da creche, esteve relacionado à contação de história, como na fala do Participante 8, do período noturno: “É, assim... não sei se seria uma ligação que foi feito, mas, assim, em várias aulas que a professora contava histórias, voltado pra ludicidade e isso tem essa ligação, né”.

Em linhas gerais, o que afirmaram em relação à articulação entre aula e estágio esteve relacionado ao

[...] embasamento teórico [...] Na verdade, a maioria das vezes era assim, primeiro a aula, como se fosse uma preparação mesmo, aí depois era, agora vocês vão pro estágio, né, **só que no decorrer do estágio tinha algumas aulas, né, não tinha uma aula só de estágio, né, dava pra tirar algumas dúvidas do que tava acontecendo na creche aí ela comentava e a partir daí, era, né.** (Participante 6, vespertino, grifo nosso).

Não estamos endossando a ausência de embasamento teórico, ao contrário, defendemos um curso que articule a teoria com a vivência do estágio, até porque, como já afirmamos, “[...] o estágio não é atividade prática, mas teórica [...] Portanto, o estágio é atividade teórica de conhecimento, de fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta sim, objeto da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 121).

Assim, a aula de metodologia deveria estar mais articulada ao estágio, com as necessidades formativas, com o esclarecimento de dúvidas por parte dos estagiários, mas, para isso ocorrer, certamente, deveríamos ter mais tempo no curso de Pedagogia, pois em pouco tempo, “é difícil relacionar a teoria com o concreto social/escolar” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 77).

Da mesma forma, perguntamos aos participantes acerca das articulações que foram realizadas entre as aulas da disciplina de “Metodologia e Prática de Ensino da pré-escola” e o estágio e chegamos às seguintes categorias:

Tabela 6 - As ligações entre a disciplina de Metodologia (4 a 5 anos) e o estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
Houve mais comparações dos modelos de Educação Infantil da Itália (Réggio Emilia) e do Brasil	50%
Houve mais aulas sobre o espaço	30%
Não fez o estágio/Não soube dizer	20%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Diferente das aulas de metodologia da creche, nas quais a maioria dos entrevistados apontou que houve ligações através da discussão de alguns textos sobre a creche, nesta questão, envolvendo as aulas e o estágio da pré-escola, a maior parte mencionou que não houve articulações ou que acharam as aulas insuficientes, não proporcionando o necessário, como aponta a Participante 4, do período vespertino: “Acho que auxiliou com alguns textos, alguns exemplos dados sobre o trabalho, isso. Olha, não teve ligação assim, nada muito específico, era tudo um geral, os textos, as orientações”. A metade dos discentes mencionou que houve muita ênfase na explicação da abordagem de Educação Infantil italiana, enquanto que outros itens que poderiam ser tratados, não o foram. Selecionamos uma fala para elucidar:

É que a gente teve aula de estágio e a metodologia, né, mais falava mais de outras coisas, como é que eu posso te dizer (Pausa). **Falou muito pra comparar outra escola, de outro lugar, da Itália**, que é um exemplo de escola e não sei o que, mais ela falou muito disso, eu achei, né e pra gente ficava a comparação e saber que a nossa escola é inferior, mas isso a gente já sabe (risos)... Poucas vezes ligava, eu as vezes queria entender mesmo o que que a Europa tem a ver ou vai me ajudar nesse estágio, sabe (risos), mas assim, algumas vezes ela comentava alguns aspectos, como o currículo, ela comentava que aqui é pronto e a gente tem que seguir e lá eles podem ver e mudar conforme a aprendizagem da criança e aqui, independente do ritmo da criança e do assunto, vai mudar o assunto né. (Participante 6, vespertino, grifo nosso).

Ao analisarmos as respostas, inferimos que os discentes não eram contra a apresentação e explicação de outro modelo de atendimento infantil; o que mencionaram e criticaram foi o excesso de momentos utilizados unicamente para discutir a abordagem de Réggio Emilia. Identificamos que “[...] nas aulas mesmo não teve muitos momentos, não teve ligações mesmo, da disciplina mesmo, não” (Participante 10, noturno).

Ora, a prática de ensino é um dos momentos relevantes da formação, onde deveria ocorrer a articulação teoria-prática, permitindo a superação das idealizações e a diminuição da distância entre o mundo acadêmico e o escolar. A teoria existe justamente para pensar a prática. Não necessariamente a teoria surta numa transposição direta para a prática, mas certamente podemos utilizar a teoria para apreender a prática e refletir acerca de situações complexas, buscando alternativas.

Parece algo incoerente haver disciplinas de metodologias voltadas para especificidade da creche e da pré-escola no curso de Pedagogia e não ocorrer a forte vinculação entre o que é tratado nas aulas destinadas a estas disciplinas e o que o futuro professor vivenciará no período de estágio obrigatório. Tal ocorrência demonstra a separação entre aspectos teóricos e os práticos da formação inicial, além da ausência de maior domínio de aspectos metodológicos específicos do trabalho docente com crianças da Educação Infantil.

Como já apontamos nesta pesquisa, Houssaye (2004) afirma que a Pedagogia pressupõe a união da teoria e da prática. Ainda afirma que um prático por si só não é um pedagogo, assim como o teórico da educação também não se constitui em um pedagogo. Na definição de Houssaye (2004), pedagogo é um prático-teórico da ação educativa; é alguém que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato real buscando elaborar soluções para a sua prática. Aderimos a essa concepção e por isso defendemos que, mesmo com uma carga horária pequena, seria interessante ao formador universitário planejar bem as suas aulas e procurar articular as teorias com as práticas observadas e vivenciadas no estágio.

Já foi constatado em algumas pesquisas, como a realizada por Gatti (2009), que grande parte dos docentes que leciona no Ensino Superior ingressa no departamento de educação da universidade, recebe ementas e disciplinas prontas e realiza um planejamento individual inadequado. Assim, a repetição de procedimentos e a ausência de outros conteúdos com sua transposição didática, possivelmente explicaria o desconhecimento dos formadores acerca de como realizar o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, da complexidade do trabalho do professor de crianças pequenas, além de certa dificuldade de concatenar as aulas na universidade com uma proposta ao aluno do que realizar no seu estágio, o qual não pode se reduzir à etapa da observação.

Organizamos algumas falas a fim de elucidar nossa suposição. Nos quadros abaixo, selecionamos o que os participantes da pesquisa identificaram como conteúdos marcantes (mais enfatizados) nas aulas de metodologia. Observe:

Quadro 16 - Conteúdos repetitivos na Disciplina de Metodologia - creche

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Part. 5, vespertino	[...] atividades com fantoches, histórias, dramatizações, isso foi nas aulas, antes e durante o estágio, né
Part. 7, noturno	Sim, teve ligação, mas como eu falei, pouco. O que foi marcante, foi ela contando as histórias com livros, ela contando às crianças e como fazer, sabe, criar, fazer as vozes. Mas eu senti falta, né, na verdade de Educação Infantil, sabe, eu senti falta, porque do fundamental foi melhor.
Part. 8, noturno	É, assim.... não sei se seria uma ligação que foi feito, mas, assim, em várias aulas que a professora contava histórias, voltado pra ludicidade e isso tem essa ligação, né. Então, assim, essa contação de história foi feita várias vezes e acho que dava pra, não sei, dava pra ver outras alternativas e pra gente ter mais conteúdo, até pra ajudar no estágio, né, porque houve muita repetição no sentido da história da gente contar, e acho que isso a gente até aprenderia depois, né, contar história, não foi algo, assim, pro estágio, né, e, foi uma falta sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

Como fica claro na última fala, mencionada pelo Participante 8, do período noturno, houve uma repetição de conteúdo, ou seja, várias aulas foram usadas para tratar da contação de histórias, enquanto que outros temas e aspectos, também relevantes ao trabalho pedagógico da creche, foram deixados de lado, como, por exemplo, autores que abordam a estimulação de bebês, pois a fase de maior potencial do desenvolvimento cerebral é a do nascimento até os 3 anos de idade, como aponta Campos (2011).

Da mesma forma, e como já afirmamos anteriormente, identificamos a repetição de conteúdos nas aulas de metodologia de 4 a 5 anos de idade. Observe:

Quadro 17 - Conteúdos repetitivos na Disciplina de Metodologia – pré-escola

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Part. 3, vespertino	Então ela só ficou falando da tese de doutorado dela, e até teve uma aula, teve uma aula que ela disse que ia faltar pra fazer não sei o que do doutorado na Itália, então, eu achei meio jogado, sabe [...] a disciplina inteira falou mais de Réggio Emília, o sistema lá da Itália, então eu falava, mas professora, essa é uma realidade que não comporta na realidade do Brasil e ela continua nisso, nisso ...
Part. 4, vespertino	Nós vimos um texto sobre a Educação Infantil na Itália, como era o trabalho lá, achei assim, é um modelo bacana, mas fugia da realidade daqui, aqui no Brasil é outro e sei lá, não ligou muito, enfatizou muito isso.
Part. 6, vespertino	Falou muito pra comparar outra escola, de outro lugar, da Itália, que é um exemplo de escola e não sei o que, mais ela falou muito disso, eu achei, né e pra gente ficava a comparação e saber que a nossa escola é inferior, mas isso a gente já sabe (risos)...
Part. 7, noturno	[...] não sei direito, na verdade, eu não aprendi o que fazer pra trabalhar com a realidade da criança aqui no Brasil, sabe, então não é muito... ah, é isso.
Part. 9, noturno	Porque a gente estudou a retrospectiva e muito sobre Réggio Emília, porque a professora estudava isso nessa época, um colégio na Itália, ela falava muito disso, como era trabalhado lá, mas a estrutura é muito boa, então não tive como relacionar esse colégio com o estágio, que eu estava. A parte de conteúdos específicos mesmo, como trabalhar aqui no Brasil, como ensinar na pré-escola, da onde que eu via o conteúdo pra ensinar, não teve muita coisa, assim, nessa disciplina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

Detectamos que a Formadora 2 estudava o sistema de ensino de Réggio Emília e, possivelmente, isto influenciou as referidas aulas de metodologia. Novamente, é relevante deixar claro que não somos contra a apresentação deste modelo de ensino, o que nos incomoda são as omissões de conteúdos relevantes à formação inicial e a recorrência de um mesmo assunto. Essas omissões na formação do professor de Educação Infantil são clássicas nas pesquisas de diagnóstico que investigam os cursos de Pedagogia, o que nos leva a crer na tendência de o formador abordar o que ele sabe e não o que o futuro professor precisa aprender.

As falas dos estudantes investigados reafirmam os estudos de Gatti (2009) que indicaram lacunas quanto à formação docente para a Educação Infantil em vários cursos de

Pedagogia. Os estudos comprovam que os cursos ainda não aprofundam aspectos fundamentais à formação para a atuação neste segmento da educação básica.

Em entrevista¹⁸, a pesquisadora Maria Malta Campos (2011) também registrou que o curso de Pedagogia teve, historicamente, um caráter mais voltado a quem se dirigia à administração escolar e aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que até hoje isto está fortemente presente.

Supostamente, os discentes, participantes de nossa pesquisa, não tiveram a possibilidade de alargar o olhar com variados pontos de vista à luz de teorias e reflexões e não lhes foram oferecidas novas perspectivas de análise da realidade do atendimento na creche e pré-escola no Brasil. Obviamente, temos ciência de que seria interessante o compromisso de todas as disciplinas do curso estar engajadas com o estágio, não somente colocando a responsabilidade nas disciplinas de metodologia e prática de ensino, como apontam Pimenta e Lima (2004). Entretanto, sabendo que este é o sistema atual, não seria interessante ao formador universitário utilizar suas aulas para trabalhar temas variados que dizem respeito à creche e pré-escola? Certamente.

Assim, chegamos ao fim das discussões acerca das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino da creche e pré-escola. A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados que abordam como foram realizados os estágios de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade.

4.3 Eixo 3 - De que maneira foram realizados os estágios da creche e da pré-escola

Eu cheguei à conclusão de que o estágio é muito importante, porque tem pessoas que pensam que você vai lá só pra cumprir horas e pronto, o estágio é muito importante, ele é o momento de vivência única que você se depara com a realidade, que vai ser seu futuro campo de trabalho, de atuação, você quer aprender, ao mesmo tempo, você entra em conflito com (pausa). Eu entrei em conflito comigo mesmo, porque as vezes a gente vê coisas que na teoria é passada e na prática não acontece [...] Tem momentos... aquilo que você vê na teoria não se confirma, e você pensa assim: o que que eu tô fazendo aqui. (Participante 5, vespertino).

Neste segundo eixo da análise temos o intuito de apresentar e discutir os dados obtidos na pesquisa com relação a como/de que maneira foram desenvolvidos os estágios da creche e pré-escola. Sendo assim, discutiremos: a proposta dos estágios, as atividades realizadas nas instituições de Educação Infantil, os momentos que antecederam os estágios, as reflexões acerca do trabalho pedagógico docente, as regências e, por fim, os contributos dos estágios

¹⁸ Essa entrevista encontra-se disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/144/artigo234558-1.asp>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

para exercer a docência com a criança de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade. Desse modo, subdividiremos os assuntos.

4.3.1 A proposta dos estágios da creche e pré-escola

Ao serem interrogados acerca da proposta (ou metodologia) de estágio que foi realizada na creche, identificamos que a maioria dos participantes respondeu que realizaram um estágio de observação, como é possível notar:

Tabela 7 - A proposta do estágio da creche

Categorias	Percentual
A proposta do estágio foi de observação	70%
A proposta do estágio foi de observação com o uso de um roteiro	30%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Com relação ao estágio da pré-escola, nos surpreendeu a unanimidade das respostas, conforme se observa na Tabela 8 abaixo:

Tabela 8 - A proposta do estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
A proposta do estágio foi de observação	90%
Eu não fiz o estágio	10%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

O estágio de observação foi realizado, possivelmente, de forma passiva, seguindo o roteiro entregue pelos formadores/orientadores:

Ah... pediu pra gente observar e pra gente anotar o que a gente achava positivo, negativo, coisas assim. (Participante 10, noturno).

Então, eu lembro que ela passou um cronograma pra gente tá seguindo, mas assim, é, era basicamente, um roteiro do que observar, porque assim, é (pausa) não tinha uma atividade para atuar com as crianças, a gente observava e, se a professora

pedisse, a gente auxiliava lá. Tinha que observar criança-criança, professor-criança, tinha que observar os espaços da creche e da escola também. (Participante 8, noturno).

Supostamente, ambos os estágios (creche e pré-escola) tinham a mesma proposta e metodologia, como menciona o Participante 4, do período vespertino: “[...] a proposta foi a mesma de 0 a 3 anos. O que eu percebi que as orientações são as mesmas, sabe”, e ainda, “[...] mais ou menos como foi o estágio da creche, tá” (Participante 5, vespertino). Ademais, foi entregue

[...] um panfleto sobre o que a gente tinha que analisar, com características que ela queria que a gente analisasse, **mas foi o mesmo do que, o que a outra professora fez, sabe. Tinha a mesma coisa**, analisar o ambiente, analisar as metodologias, os conteúdos, se os intervalos eram separados, a dinâmica, né, essas coisas. (Participante 6, vespertino, grifo nosso).

Consideramos que este modelo de estágio - observação com a entrega de um provável roteiro - como base para formar professores não é suficiente, apesar de ser necessário inicialmente. Isto porque, como apontam Pimenta e Lima (2008), tal modelo não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor necessita em sua formação e futura atuação na instituição escolar.

Será que é possível formar um médico realizando um estágio apenas de observação? Será que o residente consegue aprender apenas observando outro médico atender ao paciente? Isto é suficiente? Não. E por que formar um professor de Educação Infantil desta forma, muitas vezes, é considerado suficiente?

Se isto ocorre é porque, de alguma maneira, a instituição formadora e a instituição de Educação Infantil não consideram importante a aprendizagem da docência. Esta observação passiva, na qual o docente da creche/pré-escola atua sem considerar ou reconhecer a presença do estagiário (futuro professor) e onde o estagiário, muitas vezes, não consegue ao menos auxiliar/interagir com o professor regente e o grupo de crianças e permanece apenas observando e fazendo anotações, não forma para a docência. Os estágios precisariam

[...] ser reconhecidos, valorizados e planejados como uma etapa da formação em que, além da observação e coleta de dados para análise da realidade em que são desenvolvidos, os futuros professores tivessem a oportunidade de exercer o ofício docente, por meio de práticas supervisionadas, por um longo tempo, previstas em um projeto elaborado com corresponsabilidade entre instância formadora e escola-campo. (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 12).

Isto posto, a seguir apresentaremos os dados relativos aos momentos que antecederam a realização dos estágios, com o intuito de compreendermos como os discentes do referido curso foram preparados para a realização do estágio na instituição de Educação Infantil.

4.3.2 A preparação dos estágios da creche e pré-escola

É interessante analisar que as respostas obtidas acerca do período que antecede o estágio, no sentido de evidenciar se houve algum momento de preparação dos alunos por parte do professor orientador, reforçam o que já apontamos anteriormente na análise do projeto do curso, ou seja, que a preocupação está mais centrada na componente burocrática (preenchimento de papéis) em detrimento da realização do estágio propriamente dito. Observe as respostas obtidas no estágio de 0 a 3 anos:

Tabela 9 - A preparação do estágio da creche

Categorias	Percentual
Não houve preparação	30%
Houve uma preparação quanto a parte burocrática e a postura do estagiário na instituição	70%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Dados semelhantes foram encontrados em relação ao estágio de 5 a 6 anos de idade. Assim, nesta questão, ficou claro que, particularmente acerca do estágio, só houve momentos de explicação da papelada e algumas regras básicas de etiqueta, como menciona a Participante 2, do período vespertino: “[...] foi assim, vocês vão pra escola e faz, o momento que houve foi na questão burocrática, parte de documentação, mas preparação de estágio, não houve”. E ainda identificamos que ocorreu “[...] o básico, as orientações que era pra gente observar e as coisas, também, de como se comportar na sala de aula, não ficar no celular, as roupas, essas coisas, informações da SEDUC, foi isso também” (Participante 7, noturno). Veja:

Tabela 10 - A preparação do estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
Houve uma preparação explicando a parte burocrática	50%
Houve uma preparação quanto a parte burocrática e a postura do estagiário na instituição	40%
Não fez o estágio	10%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Estes dados estão em concordância com o que aponta Gatti (2014) ao afirmar que, muitas vezes, os graduandos vão à escola sem plano de trabalho e sem ligação entre a universidade e a instituição escolar. Registra também que a orientação do estágio é tendenciosamente burocrática porque o docente do Ensino Superior possui, em sua maioria, um número significativo de licenciados para orientar, de modo que, em geral, não há condições objetivas para a reflexão sobre as ações pedagógicas com o estagiário, nem antes e nem durante o andamento do mesmo.

Mas, se o estágio é de observação e não há preparação para a realização desta atividade que deveria ser formadora, como foi feita a observação proposta para os estágios? O que os futuros professores conseguiram observar? É o que apresentaremos no próximo tópico.

4.3.3 As observações propostas para os estágios da creche e pré-escola

Ao serem interrogados acerca do tipo de observação que realizaram no estágio, se foram analisando um aspecto específico do trabalho pedagógico da creche/pré-escola ou não, a maioria dos entrevistados da creche e pré-escola afirmou que foram observados vários itens, como aponta a Participante 4, do período vespertino: “[...] eu vi várias coisas, a cada ida pra escola a gente observava a rotina, a sala de aula, o comportamento do professor, do aluno, assim”. Na Tabela 11 é possível ter uma visão geral da organização das respostas dadas pelos estudantes sobre a observação realizada no estágio da creche:

Tabela 11 - As observações do estágio da creche

Categorias	Percentual
Eu observei vários aspectos, o geral	50%
Eu observei vários aspectos, o geral e também o Projeto Político Pedagógico	20%
Eu observei vários aspectos, o geral e foquei mais no espaço	30%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Como é possível verificar, foram observados diversos aspectos no estágio: espaço, relação professor-aluno, conteúdos, metodologia do professor regente, rotina da instituição, projeto político pedagógico, entre outros. E o mesmo ocorreu no estágio da pré-escola:

Tabela 12 - As observações do estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
Eu observei vários aspectos, o geral	80%
Eu observei vários aspectos, o geral e foquei mais na relação professor-aluno	10%
Não fez o estágio	10%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

As formadoras e orientadoras de estágio entregaram aos futuros professores um roteiro com vários itens para observarem:

Ela deu um roteiro pra gente observar isso.

O que tinha nesse roteiro? (Pesquisadora).

Ah, a relação professor-aluno, como a sala tava organizada, como a professora se relacionava, como eles, os alunos se relacionavam, era isso. Foi bem parecido com o da creche, foi bem parecido sim. (Participante 7, noturno).

A gente foi mais, assim focando no que a professora tinha pedido.

O que, por exemplo? (Pesquisadora)

Ah, o espaço, o ambiente, né, se era adequado, se tinha decoração voltado pra área infantil, se tinha segurança, se as cadeiras eram mais baixas, né, se o banheiro era separado, o parque lá fora, como é que era, e também, o material deles, a gente viu que eles usavam apostila, por exemplo. (Participante 6, vespertino).

Detectamos também que alguns focaram mais suas observações no espaço da sala, do parque, do banheiro, se estes eram adequados, se os objetos estavam na altura da criança, provavelmente por se lembrarem das aulas que trataram do espaço na instituição de Educação Infantil. Contudo, também consideramos pertinente perguntar aos participantes da pesquisa se houve alguma preparação para observarem aspectos diversos nos estágios.

Em relação ao estágio da creche as respostas dos estudantes demonstraram a ausência de uma organização adequada para o momento de estágio de observação da creche:

Tabela 13 - A preparação para observar o estágio da creche

Categorias	Percentual
Não houve preparação específica para a realização de observação	80%
Houve preparação quanto ao espaço físico da creche	20%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

No estágio da pré-escola também identificamos a ausência de preparação para observar os vários aspectos do trabalho com as crianças, além de uma ênfase no espaço físico da instituição:

Tabela 14 - A preparação para observar o estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
Não houve preparação específica para a realização de observação	40%
Houve preparação quanto ao espaço físico da pré-escola	40%
Resposta vaga/Não fez o estágio	20%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Assim, vemos que os estudantes não tiveram preparação para observar e nem para analisar os diversos aspectos do trabalho pedagógico com crianças pequenas que poderiam captar ao longo do estágio. O professor de metodologia e também orientador de estágio tem o papel de promover a leitura da realidade, ou seja, proporcionar o “[...] saber observar,

descrever, registrar, interpretar, problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção e de superação.” (PIMENTA, 2001, p. 76).

Os dados tendem a demonstrar que os discentes do curso observaram, descreveram, registraram, mas não conseguiram interpretar o que viram à luz da teoria. A redução do estágio de formação docente à observação passiva e, muitas vezes, baseada num roteiro árido ou no senso comum não garante a aprendizagem docente, como aponta a Participante 9, do período noturno: “Pode falar ... então, eu acho que não fui preparada, porque eu queria ter conhecimento de coisas mais específicas...”. Há ainda mais uma fala que consideramos relevante registrar: “[...] é muito curto mesmo e a gente viu um pouquinho de cada coisa antes, não é um preparo assim, né, agora, assim, por exemplo, eu não sei preparar uma rotina de creche, sabe...” (Participante 10, noturno).

Por outro lado, apenas uma disciplina para tratar dos cuidados e educação da criança de 0 a 3 é insuficiente, não forma o professor da creche com qualidade. O mesmo se pode afirmar em relação ao cuidar-educar de 4 a 5 anos. É por isso que, anteriormente, registramos que um curso que tem o intuito de formar o professor de Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e o gestor, em apenas quatro anos, não o forma. Embora, o mero aumento do tempo de curso não resolve os problemas apontados.

Na fala da Participante 10, citada acima, fica evidente que terá muita dificuldade se, ao terminar o curso de Pedagogia, for contratada para exercer a docência com bebês. O que fazer? Como estimular esta criança tão pequenina? Esta é uma das lacunas que existe na formação docente em Educação Infantil.

Estamos cientes da relevância de se fazer o estágio no decorrer da formação inicial do professor e que o exercício de qualquer profissão envolve a prática, pois aquele que está aprendendo terá que ir *in loco*, mas sem fundamentos teóricos o estágio fica reduzido ao momento, particularmente, prático. O estágio funciona com a observação e a análise destas observações, “[...] sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que ela se processa”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 36).

Pimenta e Lima (2008) apontam que há estágios que são organizados como a “hora da prática”, o “como fazer”, dando relevância apenas à vivência, ao manejo de sala, ao preenchimento de fichas, diagramas, fluxogramas, roteiros, entre outros.

Assim, através deste modelo de estágio, que é insuficiente para aprender a docência, consideramos pertinente compreender quais as reflexões dos estudantes. Por essa razão, apresentaremos e discutiremos este assunto no próximo tópico.

4.3.4 As reflexões relacionadas aos estágios da creche e pré-escola

Ao serem interrogados acerca de situações ou momentos ligados ao estágio da creche em que ocorreram reflexões sobre o trabalho pedagógico deste segmento, a maioria declarou que refletiu a respeito da ausência de planejamento do profissional docente:

Tabela 15 - As reflexões acerca do trabalho pedagógico observado no estágio da creche

Categorias	Percentual
Falta de planejamento do professor	60%
Dificuldades de lidar com situações que fogem ao controle do professor	30%
A professora realizou um bom trabalho pedagógico	10%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

As reflexões referentes ao trabalho pedagógico da pré-escola também foram direcionadas ao professor, no entanto, enfatizaram os desafios e as dificuldades que este profissional enfrenta na instituição de Educação Infantil:

Tabela 16 - As reflexões acerca do trabalho pedagógico observado no estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
Desafios e dificuldades do professor	60%
Dinâmica da escola particular	10%
Reunião de pais	10%
Resposta vaga/Não fez o estágio	20%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Para elucidar, selecionamos algumas falas dos participantes que abordam suas reflexões. Alguns apontaram que é difícil lecionar na Educação Infantil de uma maneira geral, como menciona o Participante 4, do período vespertino: “[...] eu acho que eu refleti que as vezes a pessoa fala, né, que dar aula pra criança pequena é mais fácil, mas não é bem assim, né, as crianças pequenas tem as suas especificidades e precisam ser estimuladas em vários aspectos”.

Outros mencionaram que há muita dificuldade em ser professor de Educação Infantil por conta da falta de planejamento do próprio profissional e também m decorrência da indisciplina existente em sala de aula, como aponta o Participante 6, também do período vespertino: “[...] olha, eu não gostei muito de fazer da pré-escola, porque o professor tenta ensinar e as crianças são aéreas, assim, não presta muita atenção e qualquer coisa dispersa eles, né”.

É relevante registrar que, de modo geral, o estagiário se depara com alguns, ou muitos, docentes que estão insatisfeitos com a sua profissão, com o trabalho que desenvolvem, com o salário, com a gestão, entre outros aspectos, e tentam também induzir o futuro professor, incentivando-o a desistir da carreira que futuramente poderá iniciar, conforme apontam Pimenta e Lima (2008).

Foi interessante verificar que alguns participantes disseram que a ausência de atividades, projetos pedagógicos interessantes, brincadeiras direcionadas, entre outros, pode estar relacionada às dificuldades docentes. Veja a fala da Participante 9, do período noturno:

[...] tá relacionada a falta de organização do horário, então os alunos ficavam dispersos, sem atividades e elas ali, os alunos irritados e elas irritadas também, porque eles acabavam com indisciplina, se mordiam, tinham situações de conflito na sala e eu acho que isso era justamente pela falta de atividades, elas jogavam bonecas no chão e aquilo era a brincadeira, sem ter direcionamento.

Como muitos estagiários observaram a dificuldade de manter a disciplina na sala, houve uma entrevistada que pediu ao formador universitário para abordar/discutir o assunto, “[...] e eu pedi pra professora, aqui na universidade, como fazer, se tem estudos disso, né, e não foi trabalhado, não sei se não deu tempo, né” (Participante 9, noturno).

Ora, se um aluno/estagiário traz uma reflexão relacionada ao trabalho pedagógico, à função docente, é preciso que o formador reorganize seu planejamento para atender ao pedido, nem que seja para promover um pouco de debate, discussão. De que adianta fazer estágio, observar e não refletir e nem teorizar o que se vê? É exatamente o que menciona Gatti (2009) quanto relata que muitas disciplinas que compõem os cursos de formação docente não estabelecem os nexos entre os conteúdos ou teorias que desenvolvem e a realidade das instituições escolares.

Ademais, considero pertinente relatar aqui um caso especial, e sério, e que não foi tratado pelo estudante com a orientadora de estágio:

[...] eu vi que **ainda tem professor que bate em aluno**, infelizmente **eu presenciei isso**, algo leve, mas tem professor que bate em aluno. Falei com a professora, que tá errado, que que isso, isso não pode acontecer, mas isso foi feito por escrito, mas em sala de aula não relatei não. Não conversei com a professora da universidade, não deu, não tivemos este tempo, não houve. Ela não soube, eu estou comentando aqui mesmo, mas ela nem soube. (Participante 2, vespertino).

Não posso afirmar aqui que todos os entrevistados, participantes da pesquisa, refletiram sozinhos; no entanto, possivelmente, boa parte faz o estágio sem realizar uma reflexão mais profunda com o auxílio de alguém mais experiente. O ocorrido parece revelar ainda mais o estágio como uma experiência burocrática, uma medida protocolar e a não existência de espaços e tempos para desenvolver o que seria essencial ao futuro professor, ou seja, como é ser professor. Endossamos o que propõe Mendes (2005), isto é, que o estágio seja organizado e realizado de forma a transcender a prática pela prática e que se constitua numa relação dialética entre teoria e prática demarcada pelos princípios da reflexão crítica. E nesta direção, incluímos, da análise ética do que foi observado.

Não parece adequado o entendimento ou as reflexões pessoais por parte dos estudantes de que os problemas do professor advêm da falta de planejamento do trabalho pedagógico unicamente. Isso porque revelaria a ideia rígida e linear de planejamento, o que poderia ter sido tratado em momentos de análise conjunta em sala de aula, mediada pelo formador.

Passaremos a compreender como foram realizadas as regências do estágio da Educação Infantil da FCT/UNESP.

4.3.5 As “aulas” nos estágios da creche e pré-escola

Ao interrogarmos acerca da aula do estágio de 0 a 3 anos, identificamos que nenhum dos entrevistados a realizou. A maioria (70%) apenas cumpriu a fase de observação, passivamente. Os demais observaram e auxiliaram a professora da instituição. Veja:

Quadro 18 – As “aulas” no estágio da creche (0 a 3 anos)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Part. 1, vespertino	Eu não fiz.
Part. 2, vespertino	Sim, muito pouco, mas sim, né. O professor tinha que sair aí eu fazia uma brincadeira com as crianças. Mas com planejamento, não, tudo certinho.
Part. 3, vespertino	Não, não.
Part. 4, vespertino	Não, porque a professora tava muito ocupada, cheia de coisas e prazos pra cumprir apostila, então eu auxiliei, mas não teve um dia assim que eu só eu dei a regência.

Part. 5, vespertino	Não.
Part. 6, vespertino	Na creche, não.
Part. 7, noturno	Não também.
Part. 8, noturno	Não, nenhuma.
Part. 9, noturno	Não, na creche eu não fiz regência, eu ajudei, dei banho, troquei, mas assim, só ajudava mesmo.
Part. 10, noturno	Não, na creche não. Assim, não era obrigatório, né, então eu não realizei não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

Ficamos surpresos com os achados da pesquisa com relação às “aulas” no estágio da Educação Infantil. Isto porque, ao perguntarmos aos participantes acerca da “aula” no estágio da pré-escola, identificamos que apenas um participante a realizou. A maioria dos entrevistados fez apenas uma observação passiva na pré-escola e a minoria mencionou ter auxiliado a professora regente, embora tal ocorrência não fizesse parte dos objetivos do estágio proposto Observe:

Quadro 19 – As “aulas” no estágio da pré-escola (4-5 anos)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Part.1, vespertino	----
Part. 2, vespertino	Eu tive, contação de história e fazia brincadeira com elas. Foi legal, né, você percebe o retorno das crianças, foi legal, porém, não estava no meu plano fazer isso, mas da parte da professora que ministrava a aula, não foi preparado nada, eu fiz porque ela tinha que sair, ia na coordenação, então eu acabei fazendo isso, não foi assim uma sintonia, né.
Part. 3, vespertino	Não, não deixaram né.
Part. 4, vespertino	Também não.
Part. 5, vespertino	Não.
Part. 6, vespertino	Sim, na pré-escola sim. Então e parece que a escola não gosta muito que a gente faz a regência, né...
Part. 7, noturno	Não.
Part. 8, noturno	Não, assim, foi uma atividade, a professora pediu que eu desse uma atividade, eu lembro que foi de pintura com as crianças, antes é..., as crianças ouviram uma história que eu contei e depois elas fizeram pintura com guache e colagem também, sobre aquela história, a professora pediu que eu conduzisse, mas algo preparado, certinho, não.
Part. 9, noturno	[...] a professora já tinha preparado a aula e a professora pediu pra eu aplicar, né.
Part. 10, noturno	Não, também não era obrigatório.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

Com o intuito de compreender e aprofundar como foi a realização da única aula feita (levando em conta apenas os participantes desta pesquisa), perguntamos de que maneira foi elaborada e desenvolvida. Observe o diálogo:

[...] eu preparei a aula sozinha, no começo lá, sem a ajuda do supervisor de estágio.

Como? (Pesquisadora)

Eu peguei um modelo lá, de plano de aula, aí eu mostrei pra professora da sala e ela falou que poderia, que tava bom, mas era pra eu fazer seguindo o currículo dela, da escola, seguir o que ela tinha que seguir, aí, porque assim, aí na hora da regência eu nem tive um plano pronto mesmo, eu fiz do jeito que ela mais ou menos queria e a gente foi fazendo como estava no diário dela, sabe, depois eu montei tudo como plano de aula. (Participante 6, vespertino).

Em síntese, apenas um estagiário deu a aula e esta foi elaborada sem a orientação do formador universitário; a entrevistada teve o auxílio e a colaboração da professora da pré-escola antes e durante a execução da atividade formativa.

Tal situação pode ter ocorrido por vários motivos, mas vamos apontar duas prováveis razões: a primeira refere-se à resistência da instituição de Educação Infantil em receber estagiários que só observam e elaboram um relatório, no qual, em sua maioria, tece críticas; a segunda pode ser o fato de o curso de Pedagogia investigado, ao menos em relação ao estágio na Educação Infantil, não apresentar uma proposta de estágio e de aula para a formação do professor.

Comprendemos que a parceria universidade-instituição de Educação Infantil, na maioria das vezes, é vulnerável durante a realização dos estágios, pois os estagiários e os professores regentes trabalham em situações constrangedoras, onde o estagiário registra suas observações e, posteriormente, “avalia” as ações docentes. O futuro professor não segue para as instituições de Educação Infantil para conhecer as crianças, observar como elas são, como se relacionam, como pensam e para refletir sobre como poderiam propor-lhes algo e desenvolver com elas. O estudante não se vê instigado a se ver professor, a pensar em como ser professor, isto porque da forma como o estágio de observação é articulado há décadas, o foco todo se volta para o professor regente e para o que ele deixa de fazer. Por isso, pode ser mais apropriada a concepção de uma proposta de estágio em que a universidade e os espaços educacionais estabeleçam reciprocidade, pois a rede pública (no nosso caso, a rede municipal)

[...] como campo de estágio, já servem diretamente para estabelecer a conexão entre o estudante de licenciatura e a realidade escolar que irá enfrentar. **Por que não reconhecer então sua contribuição específica como agência corresponsável no processo de formação do professor, inclusive estendendo essa responsabilidade até a própria Secretaria de Educação?** Essa concepção precisaria estar presente como eixo articulador dos currículos dos cursos que formam professores e nas

atividades e projetos da escola, não só para garantir espaço de participação e atuação do professor regente na formação dos estagiários, mas, principalmente, para que se estruturam ações e estratégias visando também o preparo dos professores regentes para o desempenho das funções que lhes cabem no processo de formação de seus estagiários. (LÜDKE, 1994, p. 184, grifo nosso).

Defendemos que se estabeleça uma rede de relações de forma que não seja apenas o professor orientador de estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e prática, mas também o professor regente. No entanto, seria interessante que o curso de Pedagogia investigado não apenas colocasse em seu projeto que o estágio tem a intenção de promover a união entre teoria-prática, mas que registrasse uma determinada proposta/diretriz quanto à realização do estágio, oferecendo contributos à instituição municipal e ao estagiário, mediante o estabelecimento de um vínculo que viabilizasse a aceitação e o acolhimento dos futuros professores, com uma proposta metodológica de estágio.

Talvez, esse esforço interinstitucional deva ser iniciado pela universidade, uma vez que a instituição de Educação Infantil, de maneira geral, já está endurecida por receber tantas críticas e ausência de parceria e apoio pedagógico. Nos estudos de Calderano (2012), é avistada esta concepção acerca da organicidade entre escola e universidade, indicando a realização de estágio enquanto docência compartilhada, professor regente-estagiário, sob orientação do formador universitário, entendendo que o processo de formação docente se dá nos dois campos ligados dialeticamente.

O professor da instituição escolar pode proporcionar um espaço significativo para a atuação do estagiário e contribuir com o processo de iniciação à docência. O estagiário teria que vivenciar e participar ativamente das diversas atividades dentro e fora da sala de aula, sempre com a orientação do professor da universidade. Precisamos realizar ações efetivas de parcerias entre universidade-instituição, pois só será possível realizar um estágio significativo quando as instituições tiverem objetivos conjuntos, em prol da formação docente com o foco no tipo de trabalho pedagógico a ser realizado com a criança.

Ora, se o estágio docente tem o intuito de formar o professor, sendo um período de aprendizagem da realidade escolar, da observação e do exercício da prática pedagógica, de aquisição de experiência no “chão da instituição” e, conseqüentemente, da identificação ou não com a profissão, como a realização de um estágio apenas com observação passiva pode contribuir na formação de professores em Educação Infantil? É o que discutiremos no próximo tópico.

4.3.6 Os contributos dos estágios da creche e pré-escola

Também interrogamos sobre como este estágio preparou/contribuiu para trabalhar com a criança de 0 a 5 anos de idade. Na primeira parte das respostas, estágio da creche, identificamos que os contributos quanto à realização do estágio recaíram sobre a aprendizagem de alguns aspectos do trabalho docente do professor de 0 a 3 anos. Observe:

Tabela 17 - Contribuições do estágio da creche

Categorias	Percentual
Trabalho docente (o ensino, a metodologia e a maneira de lidar com a criança pequena)	60%
Trabalho docente e o funcionamento da creche (rotina e ambiente físico)	40%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Ao lermos, organizarmos as respostas e realizarmos as inferências foi possível perceber que, embora mencionem o trabalho docente realizado pela professora da creche, boa parte dos estagiários não se sentiu preparada, o que de fato contribuiu foi, simplesmente, estar no ambiente, conhecê-lo e observá-lo. Não indicaram aspectos relevantes referentes ao trabalho pedagógico. Veja:

Então, como eu não havia feito nada, né, nem um estágio remunerado, eu não conhecia mesmo uma creche, fui conhecer nesse estágio, e... ah... eu tive uma base, assim, mais ou menos o que a professora trabalha, algumas brincadeiras, a forma que que, é... que tem que agir com crianças, assim, deu pra ter uma noção, que eu não tinha nada né. Mas, assim, eu não me identifico com a creche, né, e acho que não estou nem preparada, não sei, sabe, foi pouco o tempo, né, parece que é muita correria, né... (Participante 10, noturno).

E, ainda, algumas pessoas registraram de forma explícita a ausência da aprendizagem quanto ao trabalho pedagógico de 0 a 3 anos:

Nesse, que eu observei, na maneira de agir da professora, assim, ela tratava bem os alunos, sabe, era uma creche mais, assim, de periferia e a professora sabia lidar... Mas, eu não sei se, por exemplo, pode trabalhar as letras do alfabeto, na creche, como que é isso, assim, faltou um pouco pra mim, sabe. (Participante 7, noturno).

Com isso, constatamos que as contribuições em relação ao estágio da creche foram muito pequenas, sendo considerado mais o conhecimento da observação da rotina, de como a professora trabalha, sem teorização e reflexão profunda. O mesmo podemos afirmar em

relação ao estágio da pré-escola, uma vez que os maiores contributos mencionados foram as críticas relacionadas ao modelo de Educação Infantil no Brasil, mas não souberam responder o que aprenderam em relação ao trabalho pedagógico. Observe a Tabela 18:

Tabela 18 - Contribuições do estágio da pré-escola

Categorias	Percentual
Críticas à pré-escola brasileira	50%
Posturas positivas da professora da pré-escola	20%
Não houve contribuição	20%
Não fez o estágio	10%
Total	100%

Fonte: Dados coletados na entrevista, 2015.
10 apontamentos.

Assim, a maioria mencionou que aprendeu mais os modelos que estão em vigor em outros países (principalmente na Itália) e não sabiam lidar com a pré-escola brasileira, “[...] Mas... não sei direito, na verdade, eu não aprendi o que fazer pra trabalhar com a realidade da criança, aqui no Brasil, sabe, então não é muito... ah, é isso” (Participante 7, noturno). Não somos contra o ensino de outros modelos de pré-escola, mas o que provavelmente ocorreu é que os alunos não conversaram ou discutiram como poderiam trabalhar na pré-escola do Brasil (que tem um sistema de ensino diferente), o que se pode fazer para tentar mudar, como realizar um projeto pedagógico na pré-escola que seja significativo.

A Participante 3, do período vespertino, por exemplo, por se sentir “perdida”, elogiou o sistema de ensino privado:

[...] realmente, a gente, eu fiz estágio na escola pública e na particular, nesse de 4 a 5 anos era particular e a gente observa, eu vi assim, eu tenho que ter muita disciplina pra saber lidar com esse tipo de segmento, escola particular, tem que seguir apostila, tem que dar conta da apostila e de outras coisas também, assim, é mais rígido, mas você tem pessoas pra te ajudar, né, **mas o que ficou pra mim disso tudo é que tem que se organizar, ter competência pra dar conta ao longo do ano.**

É notável que a estudante não conseguiu compreender que o sistema apostilado na pré-escola não é adequado; seguir a apostila de forma rígida não é saudável para a criança pequena. Mas isso ocorreu porque, possivelmente, não foram apresentados outros modelos de pré-escola, e não foram feitas ligações com o sistema de ensino brasileiro; sem esta discussão, analogia, debate, o conteúdo fica sem significado.

Obviamente, o problema deste estágio é maior do que isso. Temos ciência de que a falta de tempo e as poucas disciplinas que tratam da Educação Infantil também prejudicam, pois “[...] se tivesse mais a presença do professor da faculdade, né, tinha que ter mais tempo, porque é tudo corrido, sabe, tudo contado...” (Participante 4, vespertino).

Somente uma disciplina para tratar da pré-escola é insuficiente. As disciplinas de “[...] fundamentos e didáticas, devem contribuir com a finalidade de formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 44).

Contudo, não há como negar que a ausência de significativas contribuições do estágio em relação ao trabalho pedagógico com crianças ao futuro professor é a consequência concreta da forma como o estágio decorreu no período de formação inicial.

Chegamos ao fim do segundo eixo de análise “De que maneira foram realizados os estágios da creche/pré-escola”. A seguir, temos o intuito de compreender alguns aspectos referentes aos momentos de orientações.

4.4 Eixo 4 - As orientações dos estágios da creche e da pré-escola

[...] o estágio mesmo, o que me afligia, o que eu refletia, o que me angustiava, assim, o que isso quer dizer, o que eu faço, isso não, isso não. Cheguei a pensar que eu necessitava sim, não só eu, meus colegas também, é uma questão, é uma crítica né, e entre nós alunos a gente comenta, falta esse apoio, porque a gente estuda os textos, mas a gente não tem esse retorno de tecer um conhecimento do que a gente deve vivenciar no estágio, se o que acontece é compatível com a teoria, porque, eu não quero repetir esse modelo que a gente vê e o que eu posso fazer pra superar esses momentos que eu falei, porque a professora se depara com o momento que foge, e o que o professor faz...**E isso no estágio da creche também, teve essa falta, essa orientação. E deveria ter esses momentos sim. Porque, assim, é um estágio supervisionado, não supervisionado, né (risos).** (Participante 5, vespertino, grifo nosso).

Neste terceiro eixo, são apresentados e discutidos os dados relativos à orientação do estágio. Temos o intuito de compreender como (de que maneira) e em que local houve orientação quanto ao andamento dos estágios.

Assim, perguntamos onde, em que local, as orientações foram realizadas. Verificamos nas entrevistas que 100% dos participantes afirmaram que recebiam algumas “orientações” de estágio durante as aulas de metodologia da seguinte forma: o Formador e orientador (tanto da creche, quanto da pré-escola) perguntava coletivamente na sala de aula como estava o estágio, se alguém tinha alguma dúvida e mencionava que se encontrava à disposição. No Quadro 20 abaixo apresentamos algumas das respostas para elucidar:

Quadro 20 - Orientação dos estágios (creche e pré-escola)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Part.1, vespertino	Mais mais durante a sala, né, durante a aula né, no caso [...] ela disponibilizava durante a aula pra gente tirar dúvidas, expor as situações.
Part. 2, vespertino	Na sala de aula, só, durante as aulas de metodologia, ela perguntava e o pessoal falava, mais assim mesmo.
Part. 3, vespertino	Então, isso não acontecia, esse é a coisa assim, durante o estágio a gente não fazia isso, não lembro de ter acontecido não, de ela chegar ao aluno e como é que está... ela começava a aula, começava o tema e aí a gente ia contando a situação do estágio e ela ia orientando, mas durante a aula, mas não tinha assim: amanhã a gente vai falar só do estágio, entendeu, isso não, durante as aulas questionava, eu lembro dela falar e aí como vocês lidam com isso lá, apareceu isso lá.
Part. 4, vespertino	Foi feita uma orientação geral no início, sobre documentos, sobre a escola e depois os alunos iam trazendo dúvidas, se tivesse, e a professora respondia e ela deixava o e mail, né, se fosse muito urgente, marcava na sala dela, assim, se o aluno tivesse alguma coisa, sabe.
Part. 5, vespertino	Não, aí não existiu. Não tem a participação do professor mediando durante o estágio, né, não, isso, não. A não ser assim, algum aluno que tava com dúvida ou problema, ou com a diretora, ou com a professora, aí tinha orientação.
Part. 6, vespertino	Perguntava pra todos os alunos, uma conversa e tirando dúvidas.
Part. 7, noturno	Não. Foi durante a aula, mesmo, porque não tinha um momento, um horário específico, ela dava as aulas e se alguém tivesse dúvida ela ia tirando as dúvidas.
Part. 8, noturno	[...] Assim, quem tivesse dificuldade, ela agendava com o aluno, né, e podia mandar e-mail pra ela, conversar ali, assim.
Part. 9, noturno	Ela fazia orientação no horário da disciplina e deixava em aberto pra quem tivesse algum problema ou dúvida. Mas, as orientações gerais mesmo, documentação e relatório.
Part. 10, noturno	Foi na aula de metodologia mesmo e era bem rapidinho, porque tinha a matéria, né, então, no começo da aula ela tirava dúvida...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

Diante dos dados, presumivelmente, não houve momentos específicos para orientar os estágios. A aula de Metodologia era iniciada e o formador perguntava sobre o estágio, como estava sendo realizado, se alguém tinha algum problema, mas de modo generalizado, ou seja, era direcionado à sala inteira, sem pontos a serem tratados.

Não houve, portanto, momento de reflexão e teorização, especificamente, do estágio (tanto da creche, quanto da pré-escola). Possivelmente, a grande preocupação foi a de o discente preencher corretamente os papéis, observar as aulas e escrever os relatórios.

Ora, a orientação de estágio é relevante. Seu papel é o de articular as dimensões teórica e prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor. Winch (2011)¹⁹ realizou uma pesquisa ligada ao estágio e orientação com o foco voltado, especificamente, à questão da identidade do professor orientador. Em sua análise, identificou que

[...] tanto a aprendizagem da atividade de orientação de estágio, quanto a identificação do orientador com essa atividade são de processos autônomos ao orientador, sem explicitação de uma participação institucional. Muitas vezes a formação identitária do professor de estágio fica condicionada a experiências prévias de orientações de estágio, a recepção de um professor orientador mais experiente **ou sua própria motivação em buscar livros e debater o assunto com pesquisadores da área, a fim de procurar modificar**. Entretanto, há orientadores que não se identificam com esta função e de fato não orientam. (WINCH, 2011, p. 59, grifo nosso).

Na universidade investigada em nossa pesquisa (FCT/UNESP), sabemos empiricamente (fiz a graduação neste curso) que há pesquisadores que estudam o estágio. Por essa razão, afirmamos que é possível orientar sim o discente durante o estágio curricular “supervisionado”, ainda que a instituição de Ensino Superior, até o ano letivo de 2014, não tenha apresentado uma proposta formal de entrelaçamento entre teoria e prática.

Se for papel do formador universitário lecionar “Metodologia” e também orientar o estágio, parece necessário avaliar por que isto não ocorre? Quiçá as aulas fossem divididas entre momentos de discussão de textos científicos, vídeos e estudos sobre o trabalho do professor da creche e da pré-escola e de discussão e orientação de estágio.

Seria necessário e relevante ter momentos de orientação quanto ao andamento dos estágios, realizando, por exemplo, conversas individuais ou com grupos de estagiários, com o intuito de ouvir as ansiedades e dúvidas e refletir com eles, teorizando o que viam na prática pedagógica do professor em exercício e analisando novas perspectivas. Essa seria uma forma de oferecer alguma orientação de estágio, longe da ideal, mas possível àquele que se dispõe a formar professores.

Talvez resida aqui um aspecto interessante, a necessidade de o formador universitário/orientador de estágio compreender a importância de sua participação nesse processo, porque ele pode ser fundamental para favorecer a articulação teoria-prática com reflexão. Os alunos até podem refletir sozinhos sobre o trabalho docente observado no estágio e tentar compreendê-lo, mas essa reflexão será, presumivelmente, realizada com base no senso comum e em sua própria história de vida.

¹⁹ Esse artigo foi citado no mapeamento que realizamos utilizando o descritor estágio e está contida na introdução desta pesquisa.

É por isso que não basta ir à instituição de Educação Infantil. É preciso, também, que as atividades realizadas pelos estagiários sejam consideradas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, privilegiado para a análise crítica e o diálogo, na tentativa de integrar a realidade profissional com os elementos estudados no curso.

É por isso que o estágio é teórico-prático: tem a dimensão prática e o estudo do campo de conhecimento. Precisamos assumir o estágio como um espaço fundamental para a formação docente, pois, estando no processo de formação inicial, o estagiário pode interagir com a complexa realidade da instituição e refletir sobre as ações desenvolvidas, teoricamente, com o auxílio de alguém mais experiente. Assim, “[...] a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada” (LIMA, 2001, p. 58).

É por isso que advogamos a importância de se conquistar espaço na carga horária do formador para que possa orientar, procurando unir teoria e prática profissional com reflexão, uma vez que a desarticulação entre teoria e prática, onde a principal preocupação é com a realização do estágio e o cumprimento das normas para a conclusão do curso, sem momentos articulados de reflexão e teorização, torna a formação precária.

Ademais, ao serem interrogados se houve momentos em que o orientador do estágio conversou particularmente a respeito do andamento do estágio, identificamos que 100% dos discentes entrevistados afirmaram que não houve. No entanto, ocorreu do estagiário ir ao encontro, particularmente, do orientador para esclarecer dúvidas. No Quadro 21 abaixo apresentamos algumas das respostas para elucidar:

Quadro 21 - Orientação particulares durante o andamento dos estágios (creche e pré-escola)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Part.1, vespertino	Não, eu que pedi, porque a minha professora não deixou eu fazer, ela achou que ia interromper e atrapalhar, é que não ia dar tempo, né, dela desenvolver a proposta que ela tinha pensado, então ela não deixou eu fazer a regência, aí eu tive que pedir uma orientação particular, que eu só montei a proposta, mas eu não apliquei.
Part. 2, vespertino	Não, isso não. Particularmente, não. É que nos falávamos na sala mesmo, abertamente, agora um momento só pra isso mesmo, não.
Part. 3, vespertino	
Part. 4, vespertino	Não particularmente como estava sendo, mas é, eu busquei por e-mail tirar minhas dúvidas sobre o estágio.
Part. 5, vespertino	Só quando o aluno tava com dificuldade, aí como tirar dúvida com relação a preenchimento de fichas assim, mas o estágio mesmo, o que me afligia, o que eu refletia, o que me angustiava, assim, o que isso quer dizer, o que eu faço, isso não, isso não. Cheguei a pensar que eu necessitava sim, não só eu, meus colegas também [...] E

	isso no estágio da creche também, teve essa falta, essa orientação. E deveria ter esses momentos sim. Porque, assim, é um estágio supervisionado, não supervisionado, né (risos).
Part. 6, vespertino	Não, assim, só desse jeito, se colocando à disposição se quem tivesse dúvida poderia marcar aí eu vim, mas de modo geral, quem quisesse.
Part. 7, noturno	Não.
Part. 8, noturno	Sim, eu lembro que eu tava quase pra concluir e eu procurei ela na sala, eu já tava com o relatório quase pronto, e só pra tirar dúvida, se era mesmo aquilo, então por minha parte houve a procura, por ela não, porque eu queria saber se era aquilo mesmo.
Part. 9, noturno	Não.
Part. 10, noturno	Não.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa (2015).

A análise permite inferir que os alunos, de fato, não tiveram orientações de estágio, como parte de sua formação inicial. Sendo assim, o que nos parece é que não houve um procedimento que pudesse ser caracterizado na direção de articulações sistemáticas: o que, de fato, comparece é a existência das aulas de metodologia com seus conteúdos e a ausência de momentos para refletir e teorizar o andamento dos estágios, o que parece incoerente, no âmbito de aulas de metodologia.

Muitas vezes, os professores orientadores de estágio estão muito arraigados a uma prática burocrática, reduzindo a aprendizagem pedagógica que pode ser proporcionada pelo estágio. Por outro lado, gostaríamos de registrar aqui que temos ciência de que os professores que pretendem tecer orientações aos alunos não encontram a estrutura acadêmica favorável para tal atividade e tendem a atender aos estudantes em horários alternativos agendados conforme as possibilidades de ambos e mesmo no horário das aulas da disciplina.

Em síntese, os graduandos realizaram um estágio de observação e, possivelmente, refletiram sem (ou com pouco) auxílio de um orientador de estágio. Tal modelo, no qual os estágios curriculares não têm planejamento, propósitos e ações objetivas e claras, não colabora na formação do professor de Educação Infantil capaz de atender às exigências profissionais da área contemporaneamente.

Os cursos de licenciatura, em sua maioria, mostram-se estanques e afastam a formação pedagógica, uma vez que os conhecimentos trabalhados se revelam insuficientes em relação às questões da escola, das didáticas e das aprendizagens da instituição escolar (GATTI, 2014), o que evidencia, ainda, pouca preocupação com a educação básica e o trabalho docente. Sem reflexão e teorização no estágio, a formação torna-se exígua e ocorre o que alguns resultados de pesquisa na formação inicial já mostraram:

[...] os futuros professores entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. **Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação** e acompanham os professores durante suas práticas de ensino. (KAGAN, 1992 apud MARCELO, 1998, p. 55, grifo nosso).

Uma forma de avançar e de enfrentar esse entrave seria promover a orientação, convidando o estagiário a aprender a refletir e proporcionando debates à luz da teoria para a compreensão da realidade. Concordamos que o orientador de estágio necessita ser “[...] responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria ação como formador” (GÓMEZ, 1992, p. 112). Os estagiários certamente terão mais segurança se as orientações promoverem momentos de teorização, análise, reflexão e redimensionamento sobre o trabalho docente observado na instituição de Educação Infantil.

Nesse sentido, Alarcão e Tavares (1987) apresentam um material rico de reflexão sobre a ação profissional dos professores formadores que atuam como orientadores de estágios, na medida em que propõem a compreensão dos estágios via processo que estabelece relação direta do professor orientador com o desenvolvimento integral dos futuros professores por meio de inúmeras aprendizagens. Afirmam que o papel fundamental das orientações é o de utilizar os conhecimentos teóricos aprendidos no curso em situações concretas de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que também potencializam novos conhecimentos e reflexões acerca de novas estratégias.

O orientador precisa esforçar-se para estar presente junto ao aluno-estagiário, ajudando-o a articular os diferentes conhecimentos construídos e refletidos no contexto do curso de formação e na realidade escolar, até porque “[...] o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos, reflexão.” (PIMENTA, 2001, p. 120).

Como alguns estagiários, participantes da pesquisa, relataram que as “orientações” ocorriam mais por relatório de estágio, ou seja, era no momento do relatório que o formador conhecia um pouco mais como se deu o estágio realizado, consideramos pertinente apresentar, no próximo tópico e de maneira breve, algumas considerações acerca de alguns relatórios de estágio a que tivemos acesso.

4.4.1 Os relatórios dos estágios da creche e da pré-escola

[...] às vezes era mais na hora do relatório que a gente fazia essa relação, né, que a gente relacionava, mas assim na sala, um debate disso, não, não. (Participante 10, noturno).

Procedemos à análise dos três relatórios de estágio que recebemos dos participantes da pesquisa, sendo um que abordava o estágio de 0 a 3 e dois, o estágio de 4 a 5 anos de idade, com o intuito de complementar os dados e achados desta pesquisa.

Como foi apontado acima pelo Participante 10, possivelmente, o graduando realizou o estágio observando vários aspectos e, no momento em que escreveu o relatório final de estágio, houve uma tentativa de relacionar teoria e prática.

Os três relatórios constam no Anexo E e possuem uma estrutura textual diferente entre si, ou seja, cada estagiário escreveu de uma maneira, não houve uma estrutura padrão para construção do texto. Afirmamos isto porque o primeiro relatório analisado, que aborda o estágio da creche (feito pela Participante 10, noturno) possui os seguintes itens: Introdução, Histórico da instituição de Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico, ficha de matrícula, sala de aula, considerações finais, referências e anexos (contendo: Plano de acompanhamento; Termo de compromisso, Ficha de acompanhamento e Avaliação).

A estagiária (Participante 10, noturno) registra vários aspectos da instituição-creche, no município de Martinópolis. Em seguida, apenas apresenta o Projeto Político Pedagógico (sem análise crítica); posteriormente, traz as fichas de matrícula e fichas cadastrais. Vamos nos ater a quarta parte do relatório, onde há registros das observações realizadas em sala de aula, como a relação criança-professor, criança-criança, caracterização da sala de aula e das atividades desenvolvidas com as crianças²⁰.

Inicialmente, a estagiária apresenta algumas anotações sobre o ambiente do berçário (onde havia crianças de seis meses a um ano de idade), sem análise; apenas registra um parágrafo e, em seguida, relata a interação das professoras com as crianças e criança-criança. Não há escrita relacionando as observações realizadas com textos científicos, discussões ou debates acerca do trabalho pedagógico na creche. São apontamentos superficiais, focados mais em aspectos relacionais, como é possível observar:

As duas professoras da turma são bem **calmas, boazinhas, carinhosas** e educadas tanto para com as crianças como com os demais, eu me senti bem no ambiente e

²⁰ É importante mencionar que as observações foram registradas em apenas uma página (p. 5) do relatório, de forma bem sintética, resumida.

pude auxiliá-las em suas atividades educativas [...] **elas traziam coisas bem atrativas e significativas ao meu ver**, como quando traziam algumas músicas educativas, usavam acessórios como chapéus e capa para atrair as crianças, a todo o tempo se mostravam alegres e acabavam alegrando os pequeninos igualmente, que constantemente estavam sorrindo. [...] Nas atividades propostas foi visível a aproximação com as noções básicas que o indivíduo deve ter como familiarização com números, letras, cores, tamanhos e formas, e isso faz toda a diferença. (Relatório da creche elaborado pela Participante 10, noturno, p. 5, Grifo nosso).

É interessante que a estagiária usou a expressão “ao meu ver”, “para mim”, sem referir-se a algum autor ou a algum fundamento adotado em aula. Em todo o relatório houve apenas uma citação teórica, ressaltando a relevância da identidade profissional na creche, a importância desta instituição para a sociedade e a necessidade de valorizar mais o profissional. Não há especificações do tipo de trabalho realizado na creche, se o conteúdo e a metodologia apresentavam adequação em relação a algum referencial utilizado pra se fazer tal análise. Apenas foi solicitado para “[...] observar e pra gente anotar o que a gente achava positivo, negativo, coisas assim” (Participante 10, noturno, resposta retirada da entrevista concedida).

Ora, observar sem parâmetros - teorizar, refletir, debater, conversar com o formador, relacionar a observação à luz da teoria - não forma o professor de Educação Infantil. Sobre isso, Alarcão (2001) menciona com propriedade que é preciso pensar sobre a escola, as frustrações, os sucessos, a prática pedagógica em diálogo com a teoria, com o pensamento, com as discussões e debates, para avançarmos na constituição da identidade e profissionalidade docente, caso contrário não formaremos um professor.

Isto posto, vamos apresentar breve análise dos dois relatórios de estágio da pré-escola, elaborados pelos Participantes 10, noturno, e Participante 5, vespertino. A estrutura textual dos dois referidos relatórios são diferentes. O que há em comum: os dois relatórios possuem caracterização da instituição e, ao final, há uma reflexão com algumas considerações sobre o que aprenderam.

O que não há em comum: a Participante 10, noturno, registrou as observações diárias e escreveu uma reflexão no final (pequena, com poucas linhas e pessoal) e, depois, ainda apontou considerações finais acerca da atividade de estágio, enquanto a Participante 5, vespertino, realizou somente considerações gerais de suas observações no final.

Vamos detalhar um pouco os relatórios a fim de compreendê-los melhor.

O relatório da Participante 10, noturno, que registrou as observações dia a dia, apresenta a rotina, o modo das crianças agirem e interagirem, o trabalho da professora com a apostila, a forma/modo que ensinou os conteúdos, o ambiente da sala de aula e da escola, mas,

em boa parte, apresentando apenas descrições do que viu, o registro das observações, sem proceder à análise crítica. Observe:

A forma de ensino da professora é por meio de traçados, pintura, cópia, indo à lousa uma criança de cada vez escrever, usando a apostila e explorando letras e números móveis [...] O professor deve ser preparado para muitas coisas, inclusive para confeccionar materiais pedagógicos, **algo que ao meu olhar é relevante do dom de cada pessoa**. Foi muito boa a experiência de montar uma máscara de coelhinho, tive a certeza de que será umas das grandes dificuldades que terei, caso ingresse na profissão. (Relatório da pré-escola elaborado pela Participante 10, noturno, p. 8, grifo nosso).

As pequenas anotações escritas ao final de cada dia de estágio também têm um caráter de relato superficial mais pessoal como, por exemplo: “Gostei muito de participar da aula, já pude ter uma noção de como fazer quando estiver atuando, do que aplicar, como aplicar e como ajudar as crianças” (Relatório da pré-escola elaborado pela Participante 10, noturno, p. 7). Não há articulação do trabalho pedagógico realizado com as teorias estudadas ou discussões, debates, conversas realizadas na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino da pré-escola. Provavelmente, os conteúdos apresentados aos futuros professores e a realidade da pré-escola ficaram “soltos” para o estagiário.

Sobre isso, Alves e Garcia (2002, p. 77) afirmam que “[...] a teoria precisa ser permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este ser olhado a partir da teoria” e ainda que, para formar o docente, é necessário interdisciplinaridade, uma redefinição da forma de abordar os conteúdos, principalmente as disciplinas que envolvem metodologias.

Consideramos relevante o fato desta estagiária ter participado também de alguns encontros da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), além de observar as aulas e apresentar o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. A maioria dos estagiários cumpre o minimamente exigido, mas esta participante disse, nas entrevistas, que fez um pouco mais das horas de estágio que foram pedidas e ainda registrou reflexões destas atividades consideradas “extras” neste modelo de estágio. Veja:

O HTPC neste dia não teve o momento de estudos como normalmente, porém percebi que é o momento em que professores e gestores passam recados, esclarecem dúvidas, resolvem problemas, debatem e decidem o que será feito durante a semana, sendo assim importante e bastante aproveitado [...]. Ao contrário do outro H.T.P.C. observado, este teve o momento de estudos que é muito importante, pois visa a formação docente e dá ideias para um trabalho diferente com os alunos. No geral, o H.T.P.C. é um momento indispensável que se bem aproveitado faz a diferença. (Relatório da pré-escola elaborado pela Participante 10, noturno, p. 10).

Como já apontamos, defendemos um estágio em que o discente faça imersão, viva a vida da escola, participe dos planejamentos, aulas, avaliações, reuniões de pais, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, a fim de compreender um pouco a dinâmica e aprender a sua futura profissão, tendo a orientação do formador universitário.

Até o momento, identificamos que a pouca vivência dos estagiários na instituição não foi teorizada e refletida. Assim, os contributos oferecidos são os de senso-comum, de verificação de uma prática pedagógica generalizada que pode ser questionada quanto a sua adequação a esta etapa, como é possível verificar: “[...] adquirir conhecimentos sobre a sala de aula na Educação Infantil, [...] aprendi a relevância das datas comemorativas e confecções de materiais” (Relatório da pré-escola elaborado pela Participante 10, noturno, p. 11).

O segundo relatório de estágio da pré-escola elaborado pela Participante 5, do período vespertino, não tem os registros diários das observações; há apenas uma página de síntese, na qual a estagiária registrou suas impressões sobre observações que fez em mais de uma sala de pré-escola, apontando que observou,

[...] dentro da mesma escola, formas completamente diferentes de trabalhar com Educação Infantil, cada educadora é única na sua especificidade. **Há aquelas que são mais tradicionais** que primam pela disciplina, organizam sua turma em filas, exigem o silêncio e a atenção total, **há outras que deixam as crianças mais livres**. Ambas sabem os motivos e tem argumentos para agirem como agem. As tradicionais argumentam que dessa podem ter um maior controle, assim as crianças tem mais atenção e aprendem melhor, são mais organizadas, cuidam de seus materiais, evitam muitos conflitos dentro e fora da sala; as liberais contrapõem que as crianças desenvolvem maior autonomia e curiosidade, exploram as possibilidades, adquirem controle de seus limites, aprendem a resolver conflitos e argumentar. (Relatório da pré-escola elaborado pela Participante 5, vespertino, p. 16, grifo nosso).

Também registra que aprendeu a relevância de ter equilíbrio ao realizar a ação pedagógica, sendo esta a única colocação em relação ao trabalho pedagógico observado.

Tudo isso revela que é preciso repensar, refletir e reavaliar este modelo de estágio, como menciona Gatti (2006, p. 4): “[...] os cursos de formação de professores estão abaixo do necessário para o seu desempenho.”.

Assim, de maneira geral, vimos nos três relatórios uma estrutura textual diferente, ou seja, possivelmente, cada estagiário pode escrever da maneira que quis, o que não seria um problema, não fosse a superficialidade e a tendência à descrição e à rotulação, em detrimento da análise.

Identificamos as observações realizadas nas instituições de Educação Infantil, algumas descritas com mais detalhes do que outras; entretanto, não encontramos análise crítica,

articulação entre as aulas da universidade e as vivências do estágio, elementos de reflexão teórica do trabalho pedagógico visto. Ora, não podemos abrir mão de teorizar e refletir, se não a observação e todas as vivências ficam no âmbito do senso comum, como elucida a entrevista da Participante 6:

Assim, eu... como é um estágio de observação **contribuiu, mais pelo conhecimento de entrar numa creche, foi uma experiência nova, mais se for ver, faltou ainda, sabe, eu não vi um uma metodologia dos professores, eu achei que o estágio da Educação Infantil tá meio desorganizado**, mas me ajudou pra ver a escola, como que é trabalhado. (Participante 6, vespertino, grifo nosso).

De fato, este modelo de estágio não se encontra adequado à formação inicial. Por exemplo, o aluno se limita à redação de um relatório final e, ao que parece, não há devolutiva da parte do professor formador. Ora, não seria mais interessante o estagiário escrever pequenos relatórios e obter devolutivas deste trabalho?

Vamos finalizar tecendo um breve registro de nosso referencial teórico assumido. Dessa forma, em coerência com o referencial teórico que assumimos nesta investigação, compreendemos que o curso de formação de professores precisa relacionar a teoria e a prática. Defendemos uma proposta em que o estágio ocorra à luz da teoria e a teoria se faça presente articuladamente ao estágio. Pimenta (2005, p. 26) sustenta esse argumento ao afirmar que “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais”. E, ainda, Tardif (2002, p. 295) assevera que o estágio não pode ter o objetivo “[...] de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”.

Assim, a propósito do que endossamos neste estudo, registramos que a teoria e a prática necessitam caminhar juntas, pois são como irmãs siamesas que, embora possuam naturezas diferentes, estão visceralmente conectadas, sendo indissociáveis. Ainda, afirmamos que, durante a realização do estágio curricular supervisionado no curso de formação docente para a Educação Infantil, é necessário ter mais tempo para vivenciar a instituição de Educação Infantil, não somente observando como também participando ativamente dos momentos de avaliação, reunião de pais, executando regência, entre outros. E que a teoria fundamente estas práticas e que a prática seja tomada para ser refletida e teorizada. Assim, o estágio é teoria e prática, e não teoria ou prática, uma vez que a teoria enriquece e significa a prática e, por essa razão, o estágio carece de ser práxis, compreendida como transformação do real.

A seguir, no último item desta pesquisa, “Tecendo os fios”, temos o objetivo de realizar, inicialmente, uma analogia dos achados da pesquisa relacionados às aulas e estágios

da creche e pré-escola e, principalmente, comparar o modelo de estágio e formação em Educação Infantil do curso investigado com o rol de critérios de estágio e formação docente que apresentamos anteriormente.

4.5 Tecendo os fios

Assim, eu... como é um estágio de observação contribuiu mais pelo conhecimento de entrar numa creche, foi uma experiência nova, mas se for ver, faltou ainda, sabe, **eu não vi um uma metodologia dos professores, eu achei que o estágio da Educação Infantil tá meio desorganizado.** (Participante 6, vespertino, grifo nosso).

Neste último capítulo, buscamos recuperar, sinteticamente, alguns aspectos que foram apresentados com o propósito de:

- realizar analogias com as duas disciplinas de Metodologias (creche e pré-escola) e os estágios, identificando o que não há em comum;
- relacionar o modelo de estágio na formação em Educação Infantil oferecido pelo curso investigado com o modelo que já mencionamos e defendemos;
- tecer algumas reflexões acerca da formação em Educação Infantil oferecida pelo curso pesquisado.

Desta maneira e em linhas gerais, identificamos algumas diferenças nas disciplinas de Metodologias analisadas. A disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de 0 a 3 anos proporcionou uma parte científica interessante, no entanto, houve pouca didática e auxílio ao estágio, ou seja, os alunos sentiram falta de aspectos quanto ao trabalho pedagógico da creche, tendo como conteúdo repetitivo a contação de história. Já na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de 4 a 5 anos, foi muito falado acerca das aulas de comparações de modelos de Educação Infantil, tendo sido enfatizado o modelo italiano de Réggio Emília. Assim, podemos deduzir que os aspectos semelhantes das duas disciplinas foram a ausência de aulas tratando da especificidade do trabalho pedagógico do professor e o excesso de aulas tratando apenas de um conteúdo.

Já em relação aos estágios, vimos que a maioria fez o estágio da creche em 2013 e o da pré-escola, em 2014. Os discentes-estagiários da creche não realizaram regência e no estágio da pré-escola identificamos que apenas um participante efetuou a atividade. De acordo com os dados analisados, constatamos várias semelhanças:

- os estágios da creche e pré-escola tinham como proposta a observação passiva com base num roteiro proposto pelos formadores;

- antes da realização dos referidos estágios houve uma preparação quanto à parte burocrática e à postura do estagiário nas instituições de Educação Infantil;
- nos dois estágios foram observados aspectos diversos, de forma genérica, sendo que os discentes não se sentiram preparados para tal observação, apontando que consideraram mais o espaço físico (se era adequado ou não).

As “orientações” dos estágios também foram equivalentes, uma vez que os dois formadores procederam da mesma forma: não foram até a instituição de Educação Infantil, mas, nas disciplinas referidas, deixavam os alunos falarem e esclareciam dúvidas. Não separavam um momento específico para isto, apenas perguntavam, de maneira direcionada a todos da sala, como estava a realização do estágio.

Ademais, os formadores da creche e pré-escola ficavam disponíveis para quem tinha problema ou alguma dúvida do estágio. Podemos deduzir que não houve um trabalho sistematizado com o andamento dos estágios, quanto à realização da teorização e reflexão da atividade formativa; apenas ficavam disponíveis para resolver problemas como: a impossibilidade de regência e de análise do Projeto Político Pedagógico e o esclarecimento de dúvidas acerca da escrita do relatório.

Sobre o relatório final, deduzimos que, possivelmente, cada estagiário escreveu de uma maneira, pois, presumivelmente, não foi proposta uma estrutura específica para a apresentação do documento. Embora os estágios tenham sido de observações de vários itens, vimos que os relatórios eram sucintos e uns o fizeram detalhando o dia a dia, enquanto outros apresentaram uma síntese geral do estágio com uma página de escrita. Concluímos que estes documentos não apresentam intenção de análise crítica fundamentada, apenas apresentam descrições e reflexões genéricas, pessoais, baseadas no senso comum ou na experiência da Educação Infantil vivida pelos estagiários.

Em relação às contribuições dos estágios, os alunos apontaram que estas se relacionariam ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, os contributos oferecidos são associados a elementos concretos, visíveis mesmo que superficialmente, a partir da observação de como funciona a instituição educativa e alguns desafios docentes, sem o aprofundamento teórico.

Com os achados da pesquisa nos perguntamos: qual o lugar do estágio neste curso? Se o estagiário vai à instituição de Educação Infantil, observa, registra de forma superficial e não tem momentos para refletir e teorizar esta experiência, de que forma ele é formado? Depois de tudo o que foi dito, podemos afirmar que este modelo de estágio não forma o professor de

Educação Infantil, pois funciona como um apêndice no curso, não é bem realizado, não é feita uma formação conforme a formação inicial do professor de Educação Infantil demanda.

Assim, inferimos que este estágio é tradicional, obsoleto e está “reduzido à atividade prática instrumental”, como apontam Pimenta e Lima (2004, p. 33). E, além desta ausência de fundamentação teórica, de momentos de conversas e reflexões, os estágios precisariam

[...] ser reconhecidos, valorizados e planejados como uma etapa da formação em que, além da observação e coleta de dados para análise da realidade em que são desenvolvidos, os futuros professores tivessem a oportunidade de exercer o ofício docente, por meio de práticas supervisionadas, por um longo tempo, previstas em um projeto elaborado com corresponsabilidade entre instância formadora e escola-campo. (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 2).

Com o intuito de deixar clara a nossa defesa, apresentamos, abaixo, o Quadro 22 que expõe, sinteticamente, o modelo de estágio na formação em Educação Infantil oferecido pelo curso investigado e o modelo que argumentamos ser mais interessante:

Quadro 22 - Modelo de estágio do curso investigado e modelo de estágio que defendemos

MODELO INVESTIGADO	MODELO QUE DEFENDEMOS
O curso não oferece vivência significativa na instituição de Educação Infantil, apenas um estágio de poucas horas.	A vivência na/da instituição de Educação Infantil e universidade, articuladamente, proporcionando a teoria-prática-teoria.
Houve, no curso investigado, preparação quanto à parte burocrática e à postura do estagiário nas instituições de Educação Infantil. Não houve momentos de orientação coletiva e individual/grupal.	Além do suporte da parte burocrática, a ocorrência de sistematização da orientação do estágio, estabelecendo momentos de conversas, esclarecimento de dúvidas, teorização e reflexão da vivência de estágio.
Os estagiários do curso investigado realizaram um estágio de observação passiva com base num roteiro pré determinado e não se sentiram preparados para isso.	Observações organizadas com auxílio do estagiário, sendo que o estagiário saberia a razão e finalidade da etapa de observação, saberia o que e como observar. Os registros teriam caráter de coleta de dados para reflexões fundamentadas sobre o trabalho pedagógico com criança, fugindo dos julgamentos de valor precipitados e comportamentais baseados em senso comum.
Os estagiários do curso investigado, em sua maioria, realizaram uma observação passiva.	Um estagiário que participa ativamente da escola, realizando observação que respaldaria a etapa de regência com as diferentes faixas etárias da etapa da Educação Infantil, planejamentos, projetos pedagógicos com as crianças, participação em reuniões de pais, reuniões pedagógicas com a gestão, de avaliações, entre outros.
O curso investigado oferece pouco tempo (e poucas disciplinas) para formar o docente em Educação Infantil. Ademais, não houve muitas articulações entre aula-estágio.	Um curso em que as disciplinas e as atividades propostas aos estudantes considerariam as vivências na creche e na pré-escola, analisando os problemas, propondo possíveis soluções, teorizando e refletindo sobre as situações da

	instituição de ensino, procurando associar a teoria com a vida da escola.
Não houve parceria entre universidade-instituição de Educação Infantil. O formador e orientador de estágio não tem tempo para ir à instituição e promover formação continuada com os professores regentes e dar orientações aos estagiários.	Parceria da universidade com os profissionais das instituições de Educação Infantil por meio das secretarias municipais de educação e projetos que promoveriam formação continuada com os profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, formação inicial com o estagiário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

Como vemos as diferenças existentes entre o modelo de estágio real, constatado nos achados de nossa investigação, e o modelo de estágio que seria ideal, ou o mais próximo disto, são grandes. Assim, temos ciência de que defendemos um modelo de formação em Educação Infantil que requer uma mudança de paradigma, no qual

[...] a prática seja entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que podem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. (PEREIRA, 1999, p. 113).

Estamos cientes de que o que defendemos quanto à forma de pensar a formação de professores tem um custo maior e provocaria uma mudança radical. No entanto, por que formar um professor no ensino a distância é possível e formar um médico a distância não o é?

Sobre isto, Cunha e Carvalho (2002) afirmam que esta concepção de professora de Educação Infantil como responsável apenas por cuidados básicos da criança tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais. E, ainda, Sarat (2001) registra que o foco histórico em ações assistenciais na Educação Infantil brasileira possivelmente imprimiu a marca da discriminação e desvalorização desta área.

Em 2005, a Comissão da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realizou um diagnóstico sobre a Educação Infantil no Brasil e constatou que os currículos dos cursos de formação no Ensino Superior ainda reservavam pouco espaço para conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos de idade e os estágios geralmente não cobriam a prática do trabalho pedagógico.

Estes dados estão articulados com os achados de nossa pesquisa, visto que muitos participantes enfatizaram aspectos negativos referentes à formação sobre a Educação Infantil oferecida pelo curso de Pedagogia pesquisado, como por exemplo, a fala da entrevistada 7, do período noturno: “[...] **eu não sei se, por exemplo, pode trabalhar as letras do alfabeto, na creche, como que é isso, assim, faltou um pouco** pra mim, sabe”, e ainda “[...] e assim, aqui

no curso, a gestão, quando eu fiz **a gestão aqui, foca no fundamental, então a gente não tem a gestão da creche, pré-escola**, né, são diferentes, isso eu escrevi no meu relatório”. (Participante 9, noturno, grifo nosso). Ademais, a Participante 10 mencionou que a regência dos estágios do Ensino Fundamental foram mais cobradas que as dos estágios da creche e pré-escola.

Esta supervalorização do Ensino Fundamental e a desvalorização da Educação Infantil, presente nos cursos de Pedagogia, traz uma insuficiente e inadequada qualificação para o trabalho com crianças pequenas (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). E isso, certamente, reflete na instituição de Educação Infantil quando vemos ausência de atividades com as crianças pequenas, avaliações mal feitas e, muitas vezes, apenas descritivas, rotinas rígidas e empobrecidas, ociosidade e falta de estímulos adequados, entre outros.

Em vista disso, as crianças são as que mais sofrem. Esta área da educação é uma das mais frágeis, principalmente, no caso da faixa mais próxima ao nascimento (0 a 3 anos), pois não falam, não se locomovem sozinhas e, dificilmente, conseguem manifestar seu descontentamento aos responsáveis.

É por isso que defendemos uma formação em Educação Infantil diferente do modelo atual, tendo ciência de que teorizar e refletir sobre as experiências dos estágios pode sim contribuir para essa incumbência complexa e urgente, uma vez que “[...] a formação é direito de todos, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.” (KRAMER, 2005, p. 224).

Em vista disso, inferimos que a teoria e a prática no curso em questão são vistas, concretamente, de forma separada, embora o projeto aponte a relevância de sua articulação. Tal afirmação encontra apoio uma vez que, nos estágios, destacamos ter sucedido a preocupação com a componente burocrática, a observação do discente e a posterior entrega de um relatório final. Portanto, podemos avaliar estes estágios (creche e pré-escola) exatamente como Gatti (2006, 2009) tem verificado na maioria dos cursos de formação docente, nos quais:

[...] em geral, é um papel assinado. Não se vê o aluno dar aulas, orientado por um professor, não se vê esse estágio sendo realizado com consistência. Poucas instituições realizam, na formação de professores, um estágio que enriqueça essa formação. O aluno deveria ser inserido na escola, assim como acontece em cursos de Medicina, em que há uma imersão do médico com o aluno no hospital, no pronto-socorro, no campo onde ele irá trabalhar. O professor deveria ter essa imersão. Deveria ter uma rede de relações entre escolas formadoras e escolas de ensino fundamental, médio e educação infantil, para aprender a como lidar com essas crianças, mas isso não é feito. O grande problema da formação de professores é o estágio não ser realizado como se deve. Ele é falsificado. (GATTI, 2006, p. 5-6).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de registrar as últimas considerações acerca do movimento de construção desta dissertação de mestrado que teve como objetivo investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, especificamente na visão do estudante do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP. E, como objetivos específicos: analisar o projeto do curso de Pedagogia para investigar a concepção, a organização e a estrutura do estágio, a fim de identificar seu papel no curso; identificar se incide no projeto do curso de Pedagogia investigado a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, com o intuito de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado; e investigar como e quando são promovidos os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica no decorrer do estágio na Educação Infantil do referido curso de Pedagogia.

Estas palavras possuem um caráter de provisoriedade porque acreditamos que as reflexões e análises aqui realizadas estão num processo de “inconclusão”, até porque a pesquisa científica pode amadurecer e ser ampliada, alargada e os problemas encontrados podem ser refletidos, futuramente, de outra maneira, já que a pesquisa delimitou a visão dos estudantes do curso acerca da práxis no estágio da Educação Infantil.

Assim, ao (re)fazer estas considerações nos deparamos com o desafio de apresentar, de fato, nossos apontamentos a partir dos achados da pesquisa. Procuramos, dessa forma, tecer algumas argumentações, sugestões, deixar questionamentos e propor algumas ideias de novas pesquisas que poderiam ser realizadas. Ademais, também registramos o que compete à instituição de formação docente de nível superior realizar para melhorar a qualidade da formação.

O modelo de formação de professores com o qual nos deparamos resulta em um empobrecimento, pois tem sido bastante teórico e afastado da realidade do ensino básico, dando-se, ainda, pouca importância à prática e supervalorizando a teoria. A prática de ensino sob a forma de estágio deveria ser um componente teórico-prático.

Vimos que no projeto pedagógico do curso de Pedagogia referido há a preocupação com a parte burocrática do estágio e a orientação quanto ao seu andamento. Os momentos de reflexão e de teorização do trabalho pedagógico são sempre de responsabilidade do professor

da disciplina de metodologia; portanto, não existe um direcionamento, uma proposta de estágio definida.

Também identificamos que o discente elaborou um relatório de estágio ao final sobre a creche e a pré-escola, sem o registro de uma análise crítica fundamentada, apresentando apenas descrições e reflexões pessoais, baseadas no senso comum ou na própria experiência na condição de estagiário na Educação Infantil. Ademais, constatamos, na visão do aluno do curso referido, que os estágios foram realizados apenas na modalidade de observação, sem a preparação devida e que há a necessidade da orientação de estágio. Possivelmente, não houve momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento. Os contributos dos estágios da creche e pré-escola, de acordo com os próprios estagiários, foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, estiveram associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico.

Diante disso, nos perguntamos: qual o papel deste estágio? Se o discente vai à instituição de Educação Infantil, observa, registra de forma superficial e não tem momentos para refletir e teorizar? Ao que parece este estágio é um apêndice no curso e não é desenvolvido de acordo com o que a formação inicial do professor de Educação Infantil demanda.

Assim, constatamos que é como se o curso investigado separasse a teoria da prática, ou seja, o discente teve aulas que foram desconectadas das observações nos estágios, não conseguiram conversar acerca do que estavam vendo, não conseguiram teorizar o olhar e nem refletir. Desse modo, a vivência dos estágios revelou-se incoerente. Até porque não basta ter aulas na universidade e ir à instituição de Educação Infantil, o estágio precisa ser considerado como espaço de problematização e articulação teórico-prático.

Diante disso, questionamos: Quais as implicações que esses encaminhamentos trazem ao curso de Pedagogia investigado? De que maneira um modelo diferente de estágio pode ser efetivado?

Indicamos algumas recomendações para as universidades. A primeira está ligada à necessidade de se elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático não apenas na escrita, mas com a apresentação de uma proposta objetivando formar o futuro professor para o exercício de sua profissão. Ademais, destacamos a necessidade de se discutir estratégias, condições e preparo para que o professor orientador consiga realizar a reflexão e a teorização da prática junto ao estagiário, pois da forma que o curso está organizado dificilmente possibilitará a orientação dos estágios.

E é por isso que apontamos que seria interessante se o curso envolvesse todas as disciplinas, de modo que a relação teoria e prática não esteja somente sob a responsabilidade do orientador de estágio, mas que todos os professores fossem responsáveis. É, portanto, um trabalho coletivo, uma mudança de paradigma, com o comprometimento de todo o corpo docente.

Também registramos alguns critérios que seriam interessantes para abordar a teoria e a prática de forma articulada, onde o estagiário, futuro professor, teria:

1. a vivência da instituição de Educação Infantil e a universidade, ao mesmo tempo, proporcionando a teoria-prática-teoria;
2. não somente a preocupação com a parte burocrática, mas também a preocupação com a orientação do estágio, estabelecendo momentos de conversas, esclarecimento de dúvidas, teorização e reflexão do estágio;
3. observações direcionadas, ou seja, o estagiário seria preparado para observar e não realizaria observações de maneira infundada;
4. participação ativa na instituição, realizando regência, planejamentos, projetos pedagógicos com as crianças, participação em reuniões de pais, reuniões pedagógicas com a gestão, de avaliações, entre outros;
5. um curso em que as disciplinas considerariam as vivências dos estágios, analisando os problemas, conversando, teorizando e refletindo as situações experimentadas na instituição de ensino, procurando associar a teoria com a vida da escola.
6. parceria com os profissionais das instituições de Educação Infantil, onde o formador universitário pudesse promover uma formação continuada com os profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, uma formação inicial com o estagiário.

Portanto, defendemos um curso de Pedagogia que forme o professor de Educação Infantil com mais disciplinas, onde o aluno tenha mais vivências nas modalidades creche e pré-escola, futuro campo de exercício profissional. Acreditamos num curso que disponibilize ao menos 2 anos para conseguir abordar o necessário quanto às particularidades das crianças de 0 a 5 anos, organização do trabalho pedagógico para cada faixa etária, identidade do profissional da creche e da pré-escola, o cuidar-educar, projetos pedagógicos, discussão do currículo, estudos e pesquisas relevantes desta área, as políticas públicas e suas consequências, a teorização e reflexão do trabalho pedagógico da Educação Infantil, entre outros.

Sendo assim, gostaríamos de lançar a seguinte questão: não seria mais interessante o estudante realizar o curso de Pedagogia e depois realizar uma formação específica na

Educação Infantil como era feito anteriormente? Não defendemos um retorno saudoso ao passado, mas uma revisão das práticas formativas atuais com base no que experiências passadas foram capazes de construir em termos de especificidade do trabalho do professor da educação infantil. Certamente, a formação para a Educação Infantil teria mais qualidade.

Chegamos, então, ao término destas linhas. Entendemos que, de fato, ainda existem muitas lacunas referentes à problemática dos estágios na formação inicial de professores. Buscamos investigar apenas um item, práxis, mas estamos cientes de que há outros problemas contidos nesta etapa da formação docente capazes de gerar outros questionamentos, discussões e pesquisas.

Em nossas análises, demonstramos por meio de documentos e interlocutores que o estágio na Educação Infantil seguramente é um dos desafios que temos atualmente, até porque é recente um curso de Pedagogia que possua a preocupação com a formação nesta etapa de ensino. Vimos, também, que a teoria e prática ainda são vistas separadamente no estágio promovido pelo curso investigado.

Ao que parece, até o ano de 2015, comparece a dificuldade de compreender a prática enquanto práxis (indissolubilidade entre a teoria e a prática), ou seja, compreender que, nos estágios e nas aulas de Metodologias, coexistem as dimensões teóricas e práticas da realidade na qual o futuro professor constrói sua identidade, a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer.

Em vista disso, temos conhecimento de que, em dezembro de 2014, o referido curso de Pedagogia procurou modificar o seu projeto pedagógico, bem como a realização dos estágios e, por essa razão, defendemos a continuação de pesquisas para analisar o que foi interessante e o que não foi nesta reestruturação.

Contudo, esperamos que esta pesquisa ofereça algum contributo de reflexão e debate para a melhoria da formação docente e, certamente, isto implica respeito mútuo: oferecer e receber construtivamente as críticas sem assumir papéis defensivos.

Destacamos que as análises realizadas neste estudo, ainda que apresentem semelhanças com os resultados de outras investigações, se referem à realidade específica de um curso de Pedagogia de uma universidade estadual do interior do estado de São Paulo e, em particular, a um pequeno grupo de discentes que vivenciaram como foi abordada a teoria e a prática no estágio da Educação Infantil.

Sendo assim, é relevante que esta temática seja ampliada e aprofundada, que os achados da pesquisa sejam apresentados e debatidos e que, posteriormente, sejam divulgados,

a fim de obtermos mais alternativas de unir teoria e prática no estágio supervisionado na formação de professores.

Quiçá, pudéssemos construir um curso onde se promovam as condições concretas ao formador para orientar e supervisionar o estágio e que todo o corpo docente da universidade esteja engajado com um único objetivo: formar com a esperada qualidade o professor para atuar na instituição de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: TRAVERSINI, C. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 473-487.
- ALVAREZ, M. L. Crenças, Motivações e Expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L.; DA SILVA, K. A.(Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes, 2007. p. 191-231
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.
- ANDRADE, E. P. **Um trem rumo às estrelas: a oficina de formação docente para o ensino de história (o curso de história da FAFIC)**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/andradet2006.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p.55-68.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-25.
- ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRETO, A.M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de educação infantil. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 2.

BRANDÃO, C. F. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline D. (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p.77-86.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002, seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 mai. 2006a.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

_____. **Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de ago. 1971.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. (v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006. (v. 2).

_____. **Parecer CNE/CES nº 15/2005, de 02 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2/2002, que 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/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. **Parecer nº 09, de 8 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 13-23.

CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular**. São Paulo: FCC/CNPq, 2013. Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral.

CAMPOS, M. M. Entrevista - Maria Malta Campos. **Revista Educação**, online, não paginado, set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/144/artigo234558-1.asp>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CANDAU, V. M. F.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 12, p. 12-18, nov./dez. 1983.

_____. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 56-72.

CARVALHO, G. T. R. D.; UTUARI, S. **Formação de Professores e estágios supervisionados: relatos, reflexões e percurso.** São Paulo: Andross, 2006.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo - RS, v. 12, n. 1, p. 5- 15, jan./abr. 2008.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. p. 27-43.

CUNHA, M. I. da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.

DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-201, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: INEP. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DURHAM, E. R. Fábrica de maus professores. **Veja**, São Paulo, v. 41, n. 47, p. 17-21, nov. 2008.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Org.). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios.** 4. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 1).

FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FIORENTINI, D.; SOUSA JR., A. J.; MELO, A. G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A.

(Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.307-335.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 15. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev.2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

GATTI, B. A. **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Formação plena para os professores. **Difusão de Ideias**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 1-6, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf>. Acesso em: 02 jun.2015.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 jun. 2015.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução: Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.p. 157-163.

GOMEZ, A. P. O Pensamento Prático dos Professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 9-45

- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 6.ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797>>. Acesso em: 16 dez. 2014.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, José C. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG – Apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional. **Cadernos da Educação**, Goiânia: FE-UFG, n. 1, p. 35-49, 1994.
- _____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas). **Cadernos Crub**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 5-95, 1994.
- _____. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 260-272.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-192, 2000.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.
Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de educação infantil. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 2.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MENDES, B. M. M. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI**. 2005. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. 2v.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 207 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. et.al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. (Coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 81-110.

_____. O educador matemático na coletividade de formação. In: CHAVES, S. M. et al. (Org.). **Concepções e Práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 257-284.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre, ano V, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PALHARES, M. S. Educação infantil: como ficam as crianças de 6 anos? In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PEREIRA, J. Formação de profissionais da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 68, n. 2, 1999.

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

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **Funções Sócio Históricas da Formação de Professores da 1ª a 4ª série do 1º Grau**. São Paulo: FDE, 1992. p. 35-44. (Série Ideias; n. 3). Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc>>. Acesso em: 24 jun. 2014

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3- 4, p. 5-24, 2006.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, local da publicação, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, local da publicação, v. 9, número 34, p. 79-87, 1998.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

_____. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 111/2012. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 03 fev. 2012. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=67166&acao=entrar>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 126/2014. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 14 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/deliberacoes-cee-111-de-2012-e-126-de-2014.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SARAT, M. Formação profissional e Educação Infantil: uma história de contrastes. Departamento de Pedagogia. **Guairacá**, Guarapuava, Paraná, v. 17, p. 135-158, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, I. L. F. **A formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná**. Documento para organização do Curso de Formação de Professores em nível Médio na Escola Pública do Paraná. 2003.

SILVA, R. G. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão**. 2011. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 05, ago.-dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SOUSA, M. V.; FERNANDES, J. A. **Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial**. Lisboa: Quadrante, 2004.

SOUZA, R. C.; BORGES, M. F. T. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Iber Livro, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. **Projeto do Curso de Pedagogia (2010-2014)**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2010.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WINCH, P.G.; TERRAZZAN, E.A. Professores orientadores de Estágio Curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/Mariana/Downloads/980-2799-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mariana/Downloads/980-2799-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YVES, L. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O estágio supervisionado na Educação Infantil e a relação teoria-prática.

Nome do(a) Pesquisador(a): Mariana Felicio Silva de Oliveira

Nome do(a) Orientador(a): Célia Maria Guimarães

1. **Natureza da Pesquisa:** O Sr.(a) está convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP.
2. **Participantes da pesquisa:** Participarão da pesquisa 10 alunos do 4º ano do curso de Pedagogia referido.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que a pesquisadora
Investigue como e quando são promovidos, do decorrer do estágio, os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica na Educação Infantil.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão semiestruturadas. Utilizaremos como recurso o gravador de áudio, ouvindo as falas e o modo singular dos participantes ao expor seus anseios e inseguranças. A pesquisadora terá participação ativa, pois, mesmo seguindo um roteiro, possui a possibilidade de fazer novas perguntas objetivando esclarecer o problema da pesquisa e compreender melhor o contexto, o que lhe permite liberdade.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Nos comprometemos em manter sigilo ao publicar os achados da pesquisa.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como a teoria e prática são abordadas no estágio curricular supervisionado da Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente-SP de forma que o conhecimento que será construído possa contribuir para a qualidade na formação inicial em Educação Infantil.

8. **Pagamento:** O(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra.(sr.) tem liberdade em recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Mariana Felício Silva de Oliveira (18) 98100 7498

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Guimarães (18) 98103 0228

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice Coordenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda Burneiko

Telefone do Comitê: 3229-5388 ramal 5466 – 3229-5365 ramal 202

E-mail: cep@fct.unesp.br.

ANEXO B - PROJETO DO CURSO

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA/ UNESP/ PRESIDENTE PRUDENTE

INTRODUÇÃO

Este projeto político-pedagógico tem por objetivo estabelecer diretrizes para a formação pedagógica do professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Gestor Educacional. Pretende assim, organizar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas conferindo globalidade e relevância ao currículo do curso.

Oferecerá subsídios e informações como parâmetro para a reflexão e ação integradas dos professores, graduandos e funcionários do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, a pessoas e instituições interessadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo curso, visando tornar público o compromisso político desta Unidade universitária, no sentido de cumprir sua função social ao permitir acesso público às suas propostas, finalidade, metas, ações e atividades a serem desenvolvidas no processo de formação inicial do pedagogo.

A sistematização deste projeto foi realizada pelo Conselho de Curso de Pedagogia, gestão 04/2010-04/2012. As diretrizes nele contidas resultaram de discussões realizadas em reuniões de Conselho de Curso, de Conselho de Departamento, de avaliações do curso e da participação de estudantes de pedagogia. As discussões estiveram pautadas nas necessidades de formação de profissionais capazes, competentes, de alto nível e de demandas sócio-culturais expostas pelos alunos.

O curso está estruturado para quatro anos e a formação do pedagogo enfatizada para a atuação docente na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a Gestão Educacional, conforme definido na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Este projeto encontra-se estruturado da seguinte forma: objetivos, perfil profissional, estágio supervisionado e AACC (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais), matriz curricular proposta, disciplinas optativas, carga horária, seriação

proposta, corpo docente, corpo técnico administrativo, previsão de despesas, implantação curricular, equivalência das disciplinas e anexos.

OBJETIVOS

Para formulação dos objetivos do Curso tomou-se como referência a Constituição Federal no que estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207). Deliberou-se que esses preceitos constitucionais indicam um perfil de universidade a ser preservado, sob pena, de se descaracterizar o inegável papel histórico desempenhado pelas universidades, como setores estratégicos de uma nação ao seu desenvolvimento científico, social e cultural.

O curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente recebe alunos de diferentes regiões do estado e do país, atendendo principalmente alunos provindos das camadas populares e da escola pública, em sua maioria mulheres. Tem mantido programas assistenciais através de bolsas de estudo, moradia estudantil, e outros, o que possibilita que esses alunos ingressem e concluam o curso.

Os alunos valorizam a formação aqui recebida, pois reconhecem que têm se destacado, ano após ano, em avaliações federais e na aprovação em concursos públicos não só na área da educação.

Como objetivos gerais de formação do licenciado em Pedagogia pela FCT/UNESP pretendemos:

- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação visando preparar os estudantes para o exercício profissional;
- Proporcionar formação teórico-prática, através de disciplinas metodológicas que desenvolvem diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, integradas às discussões de sala de aula, a profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância – de 0 a 12 anos, bem como, para a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares e não escolares.
- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a conhecer, refletir, denunciar, criticar e anunciar sobre a realidade social;

E ainda, possibilitar o previsto no Art. 3º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006b) em seus incisos:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Quanto aos objetivos específicos previstos para a formação do educador nos reportamos ao Art. 5º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006b) nos incisos que seguem:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

PERFIL PROFISSIONAL

Através destes objetivos e do objeto de estudo do curso podemos indicar o perfil do pedagogo que vem sendo formado:

Professor polivalente com domínio do processo de ensino-aprendizagem para as séries iniciais do ensino fundamental, na Educação Infantil e em atividades de Gestão, assim como, para atuar em programas governamentais e não governamentais, sendo capaz de:

- conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática);
- participar no âmbito político e social como crítico/reflexivo, como por exemplo, no Conselho Municipal de Educação;
- exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive no que concerne às metodologias da Alfabetização, da Matemática, da História, da Geografia, da Comunicação e Expressão e de Ciências, que fazem parte do currículo de formação de professores, em nível médio;
- planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil;
- avaliar cursos e programas de ensino e/ou atividades em ambientes escolares e não escolares, assim como, em programas sociais com caráter educativo, em hospitais, brinquedotecas, etc.

- assessorar técnica e pedagogicamente o desenvolvimento do ensino das disciplinas e/ou atividades para as Secretarias municipais de Educação, para as ONGs e instituições escolares e não escolares;
- elaborar e coordenar projetos para o ensino e/ou atividades para Instituições governamentais e não governamentais;
- participar de pesquisas pedagógicas de acordo com as necessidades da região;
- atuar como diretor, coordenador e/ou supervisor de ensino.

No Departamento de Educação existem diversos grupos de pesquisa que possibilitam aos educandos a vivência da pesquisa e de estudos em diferentes linhas.

MATRIZ CURRICULAR

A Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia é semestral e seriado em sequência aconselhada para o cumprimento dos créditos em disciplinas ao longo de 4 (quatro) anos.

1º ANO VESPERTINO E NOTURNO

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1	Básico	Filosofia da Educação I	75	05	1º	
2	Básico	História da Educação I	75	05	1º	
3	Básico	Sociologia da Educação I	75	05	1º	
4	Básico	Psicologia da Educação I	75	05	1º	
5	Básico	Metodologia do Trabalho Científico	75	05	1º	
6	Básico	Filosofia da Educação II	75	05	2º	Filosofia da Educação I
7	Básico	História da Educação II	75	05	2º	História da Educação I
8	Básico	Sociologia da Educação II	75	05	2º	Sociologia da Educação I
9	Básico	Psicologia da Educação II	75	05	2º	Psicologia da Educação I
10	Básico	Fundamentos da Educação Inclusiva	75	05	2º	
TOTAL DE HORAS			750	50		

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO: 750 HORAS

2º ANO VESPERTINO E NOTURNO - 3º e 4º termo

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1	Básico	Fundamentos da Educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental	75	05	3º	
2	Básico	Fundamentos da Educação infantil	75	05	3º	
3	Básico	Didática	75	05	3º	
4	Aprofundamento	Psicologia da Criança de 0 a 6 anos	75	05	3º	
5	Básico	Políticas Educacionais e Legislação Brasileira	75	05	3º	
6	Básico	Gestão e Organização da Escola	75	05	3º	
7	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional	30	02	3º	
8	Aprofundamento	Educação de Jovens e Adultos	75	05	4º	
9	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I	75	05	4º	
10	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes II	30	05	4º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I
11	Aprofundamento	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico	75	05	4º	
		TOTAL EM HORAS	735	50		
	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional	70		anua I	

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO: 300 horas

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO: 405 horas

Total de aulas na Disciplina do NÚCLEO INTEGRADOR: 30 horas

Total de aulas: 735 horas

Total de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional: 70 horas

3º ANO VESPERTINO E NOTURNO - 5º e 6º termo

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1	Aprofundamento	OPTATIVA	75	05	5º	
2	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I	75	05	5º	
3	Aprofundamento	Gestão e Organização do Trabalho em Instituições Educativas	75	05	5º	
4	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I	75	05	5º	
5	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I	75	05	5º	
6	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino da Educação Infantil	30	02	5º	
7	Aprofundamento	OPTATIVA	75	05	6º	
8	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I	75	05	6º	
9	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia II	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I
10	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de

		Educação Física II				Educação Física I
11	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências II	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I
12	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História II	30	02	6º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I
13	Aprofundamento	Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos	75	05	6º	
		TOTAL EM HORAS	750	50		
	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil	70		anua I	

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO APROFUNDAMENTO: 720 HORAS

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO INTEGRADOR: 30 HORAS

Total de horas em ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO: 70 HORAS

4º ANO VESPERTINO E NOTURNO- 7º. e 8º. Termo

	NÚCLEOS	DISCIPLINAS	C.H.	CR.	Ter.	Pré-Requisito
1		OPTATIVA	75	05	7º	
2	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I	75	05	7º	
3	Aprofundamento	Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos	75	05	7º	
4	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Lingüística I	75	05	7º	
5	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I	75	05	7º	
6	Integrador	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino dos anos Iniciais do Ensino Fundamental	30	02	7º	
7	Aprofundamento	OPTATIVA	75	05	8º	
8	Aprofundamento	Avaliação Educacional e Institucional	75	05	8º	
9	Aprofundamento	Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	75	05	8º	
10	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática II	30	02	8º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I
11	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfa. e Lingüística II	30	02	8º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Lingüística I
12	Aprofundamento	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II	30	02	8º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I
13	Aprofundamento	Ética e Profissionalização Docente	30	02	8º	
		TOTAL EM HORAS	750	50		
		Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil	70		anua I	

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO APROFUNDAMENTO: 720 HORAS

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO INTEGRADOR: 30 HORAS

Total de horas em ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO: 70 HORAS

TOTAL GERAL DAS ATIVIDADES DISCIPLINARES de ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES aprovada em 2006:

Total de horas dedicadas a atividades formativas: 2 985 horas
Total de horas em Estágio Supervisionado e Prática de Ensino:
Gestão Educacional: 100 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 70hs em instituições;
Educação Infantil: 100 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 70hs em instituições;
Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 100 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 70hs em instituições;
Perfazendo um total de 300 horas como indicam as Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E AACC

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado devem assegurar a integração entre teoria e prática na formação do educador, oportunizando ao futuro profissional o conhecimento das escolas e seu funcionamento cotidiano, levando o aluno a compreender o processo de concepção, construção e gestão de situações próprias do ambiente escolar. Para implementação do estágio, sob a coordenação do Conselho de Curso, foi criada uma comissão de Estágios para o Planejamento Integrado das atividades nas três áreas: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

Os estágios terão início no 1º semestre do 2º ano e poderão ser concluídos até o final do curso. A disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional I e II contará com 105 horas, o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil I e II com 105 horas e o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II com 105 horas, perfazendo um total de 315 horas.

As 105 horas do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil serão divididas entre as disciplinas *Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos* e *Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos*. Das 105 horas do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 45 serão destinadas às disciplinas: Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, de Língua Portuguesa e de Alfabetização. As demais horas serão distribuídas entre as demais disciplinas metodológicas alocadas no 3º e 4º anos.

A parte burocrática (orientação quanto ao preenchimento de documentos, encaminhamento de listas de alunos à SEDUC- Secretaria de Educação Municipal) ficará centrada em um docente, mas haverá um rodízio anual entre eles para o exercício desta função. Entretanto, a orientação sobre as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio será feita e avaliada por cada docente responsável por sua disciplina metodológica. Ao final, o resultado desta avaliação será repassado ao responsável pela disciplina de estágio que fará a média das notas.

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS: AACC

As atividades complementares, segundo Resolução CNE/CP nº 1/2006, são atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria, e constituem-se numa carga horária de 105h ao longo do curso de Pedagogia (art. 7º). Entendemos que tais atividades devem ser propostas diversificadas para complementar a formação do futuro pedagogo, além das atividades presentes no projeto político pedagógico do curso.

Essas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais realizadas ao longo do curso se formalizam através de uma disciplina na qual os alunos devem estar matriculados. Sua comprovação ocorre mediante apresentação de ficha de acompanhamento e comprovantes oficiais de participação entregues ao Conselho de Curso.

Neste sentido, a Coordenação do curso de Pedagogia da FCT/UNESP elaborou o quadro abaixo, que estabelece a carga horária atribuída a cada uma das atividades propostas.

QUADRO DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

ATIVIDADES	Valor/horas
Apresentação de trabalhos: pôster	10
Apresentação de trabalhos: comunicação	20
Semana da Educação e Pedagogia da FCT/UNESP	15
Participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos	20
Participação em eventos científicos sem apresentação de trabalhos	10
Participação em palestras	02
Participação em eventos científicos	05
Organização de eventos	15
Programa de Formação Complementar (mínimo de 60h) (antigo Estágio não obrigatório)	15

Bolsista PAE	20
Bolsista PROEX	25
Bolsista Fundunesp	25
Bolsista PIBIC	35
Monitoria	15
Publicação em jornal	15
Publicação em periódicos	30
Núcleo de ensino	25
Participação: grupos de pesquisa e estudos	25
Projetos em disciplinas	20
Projetos interdisciplinares	20
Outros (casos especiais serão analisados no Conselho de Curso de Pedagogia)	

C - Núcleos de Estudos Integradores

- Estágios Supervisionados e Prática de Ensino.
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
- Projetos de Extensão:
 - Programa de Educação de Jovens e Adultos;
 - Programa de Alfabetização Solidária;
 - Programa de Inclusão Social de Adolescentes e Jovens em Situação de Risco;
 - Brincando no lar: uma proposta de formação inicial e continuada;
 - Basquetebol sobre rodas na FCT;
 - Sala de leitura: formando leitores;
 - Atividades motoras adaptadas para portadores de deficiência visual;
 - A alfabetização no município de Presidente Prudente: metodologias e materiais didáticos;
 - Elaboração de proposta de educação socioambiental para escolas da rede municipal de Presidente Prudente;
 - Atletismo adaptado na FCT/NESP;
 - Programa Pais e Filhos da Mamã Gansa;
 - A participação dos pais na vida escolar de seus filhos e o envolvimento da comunidade na escola como elemento fundamental da melhoria da qualidade da educação;
 - O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para proporcionar a Inclusão Social, Digital e Educacional de Pessoas com Necessidades Especiais;
 - PAS- Programa de Alfabetização Solidária;

- O Lúdico e a Criança Hospitalizada: cantar, contar e brincar;
- Brinquedoteca Escolar;
- outros.

**ANEXO C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
(4º ANO)**

QUESTIONÁRIO

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP – 2013

Atividade realizada entre Maio e Junho de 2014

1. Você trabalha (marque com X)?
 SIM NÃO

2. Qual a sua ocupação atual?
 - 2.1 Onde trabalha?

3. Quantas horas você trabalha por dia?

4. Quantos dias você trabalha por semana?