

Interloquções entre educação básica e superior: impactos na formação inicial do pedagogo

ROSANE CARNEIRO SARTURI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

CAMILA MORESCO POSSEBON

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e apresenta como objetivo identificar as possíveis contribuições da antecipação do vínculo entre acadêmicos e o campo de atuação, proposta pelo PIBID, no desempenho do estágio curricular obrigatório. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e utiliza como instrumento de coleta de dados a análise da documentação legal que embasa as ações do PIBID e dos dados do Censo da Educação Superior no Brasil, além de questionários com as acadêmicas dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi possível concluir, através da pesquisa, que a antecipação do vínculo das acadêmicas com o lócus de atuação profissional promove o desenvolvimento de saberes construídos a partir do trabalho e da experiência, através da gestão pedagógica e do fazer pedagógico, contribuindo para o aprofundamento e a avaliação das ações que desenvolveram no espaço do estágio supervisionado.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Docência; Ensino Superior.

Interlocutions between basic and higher education: impacts on pedagogue beginning formation

ABSTRACT

This research was conducted with support from the Observatory Program from Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES/Brazil), and it presents as an aim to identify the possible contributions of the anticipation of the linking between academics and the teaching field proposed by the Scholarship *Institutional Program of Teaching Initiation* (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID) as public policy for Higher Education., in the performance of compulsory curricular training. The adopted methodology in research is a case study qualitative approach, and it is used as an instrument for data collection analysis of legal documentation that supports the actions of the PIBID and of census data of Higher Education in Brazil, in addition to questionnaires with the academic Pedagogy course of Santa Maria Federal University (UFSM). It was possible to conclude, through research, that the anticipation of the academic linking with the locus of professional activity promotes the development of knowledge built from the work and experience, through the pedagogical management and pedagogical practices, contributing to the development and evaluation of the actions developed in the space of the supervised training space.

Keywords: Public Policy; Teaching; Higher Education.

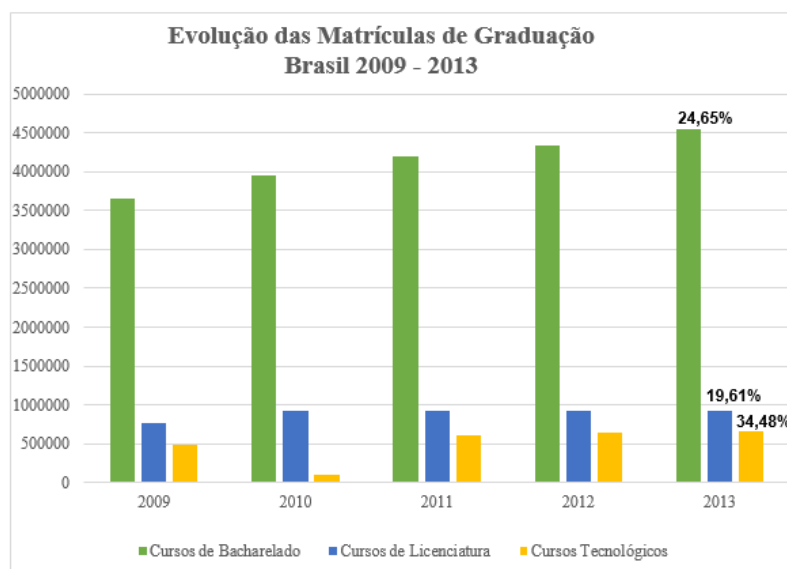
INTRODUÇÃO

A pesquisa do trabalho intitulado “Interloquções entre educação básica e superior: impactos na formação inicial do pedagogo” foi realizada com o apoio do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil e apresenta como tópico de discussão o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública de qualificação do Ensino Superior.

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC) é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e visa estimular as pesquisas acadêmicas na pós-graduação que discutem a Educação Básica através do fortalecimento do diálogo com o Ensino Superior e com os gestores das políticas educacionais. A “[...] utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira” (BRASIL, 2006a) é uma diretriz do programa e fornece uma base de dados para as discussões do grupo de professores e pesquisadores que o compõe.

De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado no ano de 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a taxa de matrículas nos cursos de licenciatura aumentou em 19,61% desde o ano de 2009, passando do número de mais de 6.000.000 de alunos que ingressaram nas instituições de formação. Porém, nos últimos dois anos, as matrículas cresceram apenas em 0,8%, demonstrando estagnação. Em contrapartida, nos cursos de bacharelado a taxa de matrículas cresceu, nesse mesmo período, 4,4%, uma diferença expressiva que também ocorre nos cursos de formação tecnológica. Esta evolução pode ser observada na figura a seguir:

Figura 1- Evolução das matrículas de Graduação Presencial no Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados no Censo de 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Outro fator que passa a refletir na educação do país é a redução da procura pelos cursos de licenciaturas das áreas específicas, como matemática, física, química, etc. Além das taxas de ingresso nos cursos de formação de professores apresentarem-se inferiores às dos demais cursos, as taxas de alunos concluintes também se mantêm nesta lógica. No ano de 2012, o número de alunos que se formou em todas as licenciaturas caiu em 6%, gerando uma defasagem de professores na Educação Básica.

Os relatos de que professores estão assumindo disciplinas que não fazem parte de sua formação, para suprir a falta de professores com a formação adequada nas escolas, são recorrentes em todas as regiões do país.

Pesquisas acadêmicas e demais produções sobre a temática apontam, dentre outras causas, a desvalorização do magistério como principal responsável pela baixa busca por cursos de formação inicial docente, assim como os desafios da carreira no contexto da globalização, da violência e da desigualdade social. São muitas as pedras no caminho da educação e no meio delas, muitas vezes, o professor se vê sozinho em desespero.

Frente a estes dados estatísticos, encontram-se os currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, que se apresentam afastados dos desafios da profissão docente, de modo que ainda há um grande distanciamento entre teoria e prática. Nota-se que o amedrontamento dos estudantes, diante do enfrentamento das práticas do estágio curricular e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, se ameniza quando estes já vêm se inserindo nos campos de atuação, as escolas, através de projetos que proporcionam tal integração.

É importante ressaltar as angústias vividas durante o ingresso no curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) devido à falta de identificação com as temáticas abordadas nas disciplinas dos primeiros semestres. A ausência de contato com o universo escolar, por vezes, impedia uma reflexão mais aprofundada com as problemáticas trazidas pelos professores e pelas bibliografias adotadas.

Deste fato, justificaram-se muitas desistências, trancamentos e mudanças de cursos de diversos colegas, ingressantes em uma turma de 40 alunos que, ao final do curso e/ou no momento das disciplinas de estágio, estava entre 10 e 20 pessoas.

Os projetos que visam a aproximação dos estudantes do seu lócus de trabalho também se caracterizam como uma resposta aos dados estatísticos que demonstram uma queda na procura pelos cursos de formação de professores. Nesse contexto, encontra-se o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que objetiva a inserção de acadêmicos através de subprojetos organizados conforme edital institucional que os orienta no contexto de cada área e instituição.

O PIBID apresenta-se, então, como temática deste trabalho, que objetiva investigar as possíveis contribuições do projeto para a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, Brasil. Com base nas taxas de matrículas dos cursos de licenciaturas, disponíveis pelo Inep, buscou-se compreender de que forma o projeto atende às demandas sinalizadas para qualificar o Ensino Superior de formação de professores.

Para desenvolver a análise da subjetividade dos dados apontados pelos indicadores, balizada pela qualificação do Ensino Superior, através da inserção dos

alunos da Pedagogia em espaços da escola, adota-se o objetivo geral da pesquisa: identificar as possíveis contribuições da antecipação do vínculo entre acadêmicos e o campo de atuação, proposta pelo PIBID, no desempenho do estágio curricular obrigatório; e objetivos específicos: a) analisar o edital de implementação do PIBID e seus objetivos no âmbito da qualificação do Ensino Superior; b) identificar as atribuições da docência no contexto escolar atual e c) reconhecer as contribuições da participação no PIBID para o desenvolvimento dos estágios supervisionados.

Para atender aos objetivos traçados, realizou-se um estudo acerca do edital do Programa PIBID e do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSM, analisando seus objetivos. A técnica de coleta de dados utilizada consistiu em um questionário aberto, elaborado conforme as três categorias de análise: Formação Inicial, Gestão do pedagógico e Estágio supervisionado. Considerou-se mais adequado o uso de questionário aberto devido à liberdade do sujeito da pesquisa de abordar questões ou temáticas que julgam interessantes, no contexto do que está sendo perguntado.

Os questionários foram aplicados para alunas egressas do curso de Pedagogia noturno ou diurno da UFSM que foram bolsistas no Subprojeto PIBID da área da Pedagogia ou alunas que, também nas condições de bolsistas ou ex-bolsistas do programa, estejam em período de estágio ou em conclusão dele. As perguntas que constituem o questionário foram escolhidas *a priori* conforme as três categorias de análise, já citadas anteriormente. Foram selecionadas para responder aos questionários nove egressas do curso de Pedagogia e cinco acadêmicas do último semestre do curso, todas participantes do Subprojeto da área da Pedagogia/PIBID como bolsistas. Das 14 egressas e acadêmicas, apenas seis responderam as questões e enviaram o questionário pelo meio eletrônico.

A POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem a intenção de unir as secretarias dos estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), em busca de melhorias no ensino em escolas públicas através de bolsas de iniciação à docência, destinadas a acadêmicos dos cursos

de licenciatura, procurando o comprometimento desses acadêmicos, quando graduados, com o exercício do magistério na rede pública. O principal objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os licenciados e o cotidiano da rede pública de ensino.

Em setembro de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o edital que orientou as instituições interessadas a apresentar propostas de subprojetos de bolsas de iniciação à docência para acadêmicos dos cursos de licenciatura. Conforme os objetivos deste edital, os projetos propostos deveriam:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2009, p. 3).

Com base nisso, o Subprojeto da área da Pedagogia/UFSM/PIBID vem atuando em escolas da rede pública, em Santa Maria/RS/Brasil, que apresentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, a fim de contribuir para a elevação dele.

Nesse sentido, o Subprojeto busca inserir-se em escolas que apresentem necessidade de apoio pedagógico em relação às dificuldades decorrentes das realidades que constituem seu espaço e que estejam localizadas nas regiões de periferia, em comunidades carentes que desafiam constantemente a ação docente.

A realidade das escolas parceiras do Subprojeto possibilita aos futuros professores o contato com as adversidades das regiões da periferia e com as especificidades do trabalho docente com crianças e jovens em situações de risco e de pobreza. Tais prerrogativas estão de acordo com o perfil do egresso do curso de

Pedagogia da UFSM, descrito no Projeto Político-pedagógico (PPP) desse curso. Sobre o perfil desejado do formando, o documento orienta que:

Este profissional, que tem como base de formação a docência, precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013).

Este perfil desejado encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), e orienta também o perfil desejado do egresso do curso de Pedagogia (noturno).

Nos espaços de inserção, promovido pelo Subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID, as bolsistas de iniciação à docência entram em contato com a realidade da escola pública, tomando conhecimento das peculiaridades da ação docente no que se refere às dificuldades enfrentadas por professores em relação às adversidades do contexto em que estão inseridos, contemplando o quarto objetivo previsto no edital de implementação dos Subprojetos de “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2009, p. 3). Essa integração pôde ser identificada na resposta das alunas que participaram da pesquisa:

E¹: O PIBID contribuiu para que eu pudesse me sentir mais familiarizada no contexto escolar e pudesse pensar em metodologias mais atrativas. No meu estágio trabalhei muito com circuito de jogos, como eu trabalhava no PIBID, além disso, tive a contribuição da professora regente que também trabalha nessa perspectiva.

Todos os sujeitos da pesquisa indicaram que o contato direto com a organização, planejamento e desenvolvimento de atividades voltadas para crianças e jovens oportunizaram a consolidação e construção de novos conhecimentos, através da busca de aporte teórico que fundamente a intencionalidade das práticas pedagógicas.

A partir desse contato com a realidade da escola e dos alunos e das as reflexões que dela surgem, se torna:

¹ Foram utilizadas as iniciais dos nomes das pesquisadas para manter em sigilo as suas identidades.

[...] evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

A constante inserção no universo da escola colabora para a construção da identidade docente das futuras professoras, bolsistas de iniciação à docência, na medida em que oportunizam espaços de autonomia nos planejamentos, reflexões acerca da prática desenvolvida, das relações construídas com os alunos e as suas famílias.

Ainda, a vivência da escola promove a construção dos saberes das relações, que se constitui no funcionamento da escola, com os demais professores, funcionários e gestão.

ESPAÇOS DE AMPLIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

Ao ingressarem nos cursos de licenciatura, os alunos trazem consigo suas concepções de docência e discência. Essas concepções se constituem a partir das suas experiências e vivências escolares ao longo da vida. Diante disso, desde o início da formação inicial para a docência surgem impasses referentes à identidade do professor, pois os novos conhecimentos vão de encontro ao que já sabem, ou já viveram, isto é:

A identidade não é algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2000, p. 18).

Assim, emergir a experiência e os saberes que dela se construíram é fundamental na construção da identidade destes futuros professores, levando-os a refletir de modo crítico apoiados nas teorias que permeiam o trabalho docente, vistas nas aulas de graduação.

No I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em setembro de 2006, entendeu-se que os cursos de Pedagogia devem considerar que:

O trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. [...] A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensinar-aprender, na produção de conhecimento e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática (ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006).

A gestão democrática carrega traços do contexto cultural da escola, que são formados pelas características, valores e visões das pessoas que constituem o espaço: professores, diretores, supervisores, coordenadores, cozinheiros, funcionários, alunos, família, etc. A escola, em sua organização, constrói um espaço educativo de ensino e de aprendizagem por e para os sujeitos que a compõe, assumindo um caráter democrático de tomada de decisões dos profissionais que atuam em relação as suas condições de trabalho, de modo que desenvolvam autonomia a partir do coletivo, logo, a gestão democrática:

[...] está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação (LUCE & MEDEIROS, 2006, p.18).

São procedimentos de participação do coletivo, engajando-o na totalidade dos esquemas de funcionamento da escola, já que não são apenas os professores que educam em uma instituição, pois todos os sujeitos envolvidos no dia a dia da escola estão desenvolvendo ações de caráter educativo, mesmo que não assumam as mesmas responsabilidades ou desempenhem as mesmas funções.

O modo como se organiza a escola é também uma ação educativa, levando em consideração as relações interpessoais que estão se dando a partir dessa ação. Através dessas relações, dos interesses deste grupo, surge a gestão dos espaços e tempos da escola, conforme as demandas emergidas do contexto escolar.

O professor, como sujeito que constitui esse espaço, é parte fundamental da gestão escolar, não apenas como ponte entre turma e gestão, mas como sujeito

crítico e reflexivo do movimento diário da instituição. A ação coletiva e solidária é fundamental para a organização das ações pedagógicas, pois os homens são seres inacabados e de relação, portanto precisam do outro para existir (FREIRE, 1983).

A escola, nesse processo, com a atuação dos professores, contribui de modo a interligar saberes a partir da interdisciplinaridade e da valorização do trabalho coletivo (PIMENTA, 2000), assumindo-se como espaço de socialização de crianças e jovens.

Os saberes que circulam na escola precisam estabelecer conexões, a fim de que lhes sejam atribuídos significados relevantes e praticáveis, no sentido de que possam ser reconhecidos no cotidiano, de maneira globalizada, sem desvalorizar as partes que o compõem. Dessa forma o professor se retira do papel de transmissor do conhecimento, reconhecendo que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 15).

Na prática docente encontram-se elementos fundamentais a essa religação dos saberes permeados pela problematização da ação pedagógica e sua intencionalidade em encontrar hipóteses e soluções, baseadas em inovações e experimentações metodológicas da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, pois:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 16).

O autor nos incita a pensar em práticas pedagógicas constantemente autorreflexivas, rompendo com as barreiras do que já está posto, determinado por períodos históricos da educação. Ainda, faz referência a um professor que é “produtor” de sua profissão, autor das suas práticas e principal agente das mudanças no contexto escolar.

Dentro da sala de aula o professor ou professora é responsável pelo direcionamento das suas ações pedagógicas, em conjunto com a turma de alunos, sejam eles jovens ou crianças. Nesse espaço toma decisões didáticas conforme as demandas do processo de ensino-aprendizagem e isso se reflete nas suas aulas, na sua autonomia. A sala de aula é o local que se percebe com limites subliminares, restringido a direcionamento do professor.

Nesse espaço, invisivelmente delimitado, o professor desenvolve sua prática relacionando-a com a teoria que embasa o seu trabalho, que está em constante movimento devido ao trinômio ação-reflexão-ação. Portanto, é necessário considerar o contexto em que esta prática está inserida, a organização da escola e a política de trabalho em que ela se embasa, afirmando a sua intencionalidade em buscar soluções frente às situações de alta complexidade, usando de criatividade e diversidade, conforme a sua leitura do mundo, da realidade e da heterogeneidade.

Desse modo, a docência em seu exercício é “expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (PIMENTA, 2000, p. 47). Ou seja, a vivência na sala de aula movimenta o professor em direção às teorias que irão fundamentar o seu trabalho e as intervenções necessárias em busca do avanço de seus alunos em relação aos conhecimentos outrora assimilados e os novos conhecimentos.

Nóvoa (1995), em seus estudos, caracteriza a formação de professores voltada para a reflexão na ação, opondo-se ao racionalismo tecnicista, como era visto na profissão do professor, dando vez a um profissional autônomo de sua profissão e das suas ações docentes. Por exemplo, no âmbito da gestão do pedagógico, pode-se conhecer como os professores estão organizando os tempos-espacos de ensinar-aprender fundamentados nas ações maiores, coletivas.

É importante que, na construção da identidade docente, esteja presente a identidade de sujeito da educação, que ultrapasse a de sujeito que ‘dá aula’, compondo o caráter do e da profissional que ocupa os espaços da escola para além da

sua sala de aula e assuma um papel de professor dessa ou daquela escola, além de ser professor dessa ou daquela turma. Ou seja, é imprescindível que o sujeito professor não limite suas ações voltadas para a individualidade, não as limitando em seus alunos, sua turma, sua sala, de modo que se perceba maior, que perceba que suas ações são maiores, que estas fazem parte de um coletivo, de uma escola que está inserida em uma comunidade, e esta em uma cidade.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O estágio supervisionado busca a articulação da teoria e da prática de maneira que os acadêmicos tenham a capacidade de compreender crítica e reflexivamente todas as implicações da docência através da “aproximação à realidade” (PIMENTA & GONÇALVES, 1990). Através da prática do estágio, os futuros professores dialogam com as suas percepções acerca da docência e são capazes de fazer intervenções na realidade da escola. A relação teoria e prática passa a ser realizada sem dicotomizar uma da outra, pois as atividades desenvolvidas, nesse componente curricular dos cursos de licenciatura, não deixam de assumir um caráter teórico de conhecimento e fundamentação da práxis, uma vez que:

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise 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 (PIMENTA, 2004, p. 49).

Inseridos no universo que rege a escola e as relações que nela se estabelecem, os alunos vivenciam o dia a dia profissional que vai além dos conhecimentos construídos pelas ciências e técnicas de trabalho. No entanto, no curso de Pedagogia da UFSM, a prática do estágio só acontece nos últimos semestres, de modo que os saberes construídos ao longo da formação inicial se tornam distantes, ou seja, os acadêmicos não experimentam na prática os pressupostos da base formativa da futura profissão professor, de modo que possam compreender a sua área de atuação de forma crítica e reflexiva a partir da inserção nessa área:

N: Muitos acadêmicos têm acesso à prática nos últimos semestres ou somente no estágio, o que dificulta a relação teórico-prática que tanto se fala e a significação dos saberes docentes. É através da prática que o educador vai se constituir, saber lidar com os desafios da docência e pensar atividades reflexivas e mobilizadoras.

Ao chegarem à escola para a realização dos estágios, muitos alunos se deparam com realidades nunca imaginadas: a incoerência do que é dito e escrito com as reais condições da prática docente naqueles espaços. A falta de conhecimento acerca da escola real causa frustrações e desorientação quanto aos projetos e às propostas de trabalho a serem desenvolvidas, surgem, então, muitas dúvidas e controvérsias ao que já fora pensado para aquele momento da formação acadêmica, porém os saberes construídos através da experiência dão subsídios e autonomia na busca de alternativas para o enfrentamento de situações adversas:

I: No meu estagio dos anos iniciais me deparei com um aluno no 4º ano não alfabetizado. Não me apavorei, tentei ajuda-lo, por que quando você nunca se deparou com uma realidade dessas você se apavora, fica assustada, e agora? Fica pensando, mas eu tentei ajuda-lo levando atividades de acordo com suas necessidades. O Pibid faz com que você acredite no aluno e tente todas as possibilidades possíveis para ajudá-lo.

Não são poucos os casos de alunos que constroem seu projeto de estágio, já com definição da instituição em que será desenvolvido, e, quando chegam à escola, precisam mudá-lo completamente ou, até mesmo, abandoná-lo em decorrência da sua inviabilidade. Esses impasses revelam as consequências do distanciamento entre universidade e escola, dado que “compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica [...]” (PIMENTA, 2004, p. 104), e a ausência deste trabalho resulta em insegurança em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelos estagiários, refletida no seu desempenho durante o período de estágio.

A oportunidade de conhecer a realidade da escola pública e as suas reais condições de ensino oportuniza a identificação dos hábitos e atitudes que constituem o cotidiano da instituição, tanto no âmbito do corpo docente, quanto no do corpo discente e de toda comunidade que compõe a escola, trazendo clareza aos acadêmicos dos objetivos e intencionalidades propostos nos projetos de estágio:

E: O PIBID contribuiu para que eu pudesse me sentir mais familiarizada no contexto escolar e pudesse pensar em metodologias mais atrativas.

Em virtude da familiarização com o contexto escolar, através da compreensão da dinâmica da escola, o aluno estagiário se torna mais suscetível à superação dos obstáculos e dificuldades que emergem ao longo do percurso no período de estágio supervisionado, pois, “quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo” (PIMENTA, 2004, p. 105).

O contato com o cotidiano escolar proporciona para os alunos da graduação a capacidade de apropriação das especificidades e demandas da escola a ser realizado o estágio supervisionado. Porém, a familiarização com o universo da instituição não possui um caráter imediato e transferível, ou seja, as observações na sala de aula, onde será realizado o estágio, bem como as entrevistas com um ou dois membros da gestão da escola não tornam o estagiário capaz de compreender a escola em sua dinâmica, conforme as dimensões que a mesma assume. Nessa perspectiva, a participação como bolsista de iniciação à docência no contexto do PIBID promove espaços para a vivência da docência em toda a sua amplitude, contemplando as dimensões pedagógicas, profissionais, sociais e organizacionais da prática docente.

N: O PIBID contribuiu na minha descoberta enquanto educadora, e, portanto, na realização das minhas práticas nos estágios e como professora da rede pública. O PIBID possibilitou-me o desvelamento da ação pedagógica e dos sujeitos que participam deste processo, pois passei a perceber a importância de escutar os alunos, de propor atividades que lhes deem prazer a medida que as realizam.

A fala da egressa do curso de Pedagogia e professora da rede estadual de ensino revela que suas práticas do estágio supervisionado baseavam-se no aluno como ponto de partida dos seus planejamentos, reconhecendo a relevância das tomadas de decisão na condução da sala de aula à vida escolar de crianças e jovens. Torna-se evidente que a experiência em sala de aula, nos espaços e tempos da escola, dá sustentação à prática docente, tornando-a mais significativa para o futuro professor ou professora em processo de formação:

N: Os estágios foram tranquilos e a relação que mantive com os alunos foi pautada pelo diálogo, a humildade e a confiança, elementos que eu penso ser necessário para o ensino e que compreendi suas respectivas importâncias através das ações que edifiquei enquanto bolsista do PIBID.

C: Com o Pibid aprendi a planejar, estruturar os planos, organização do tempo e da turma em sala de aula. Acredito que ao chegar no período de estágios curriculares sem a experiência do Pibid, as dificuldades teriam sido muito maiores.

Através das modalidades de inserção do PIBID, a prática dos estágios supervisionados transformou-se em espaço de aprofundamento de conhecimentos já construídos, possibilitando o enfoque para questões mais profundas acerca da prática docente, tendo como resultados projetos de pesquisa, temas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Em um contexto de formação docente amplo, o estágio se torna um espaço de reflexão mais intenso, a partir das práticas pedagógicas da instituição escola, conforme a dimensão profissional da docência, que se refere à formação contínua dos professores, às condições da escola ao exercício da profissão.

A complexidade da educação exige que a prática docente seja contextualizada social e historicamente para que, através dos estudos, das análises, das problematizações, das reflexões e das hipóteses acerca deste contexto, resultem em conhecimentos a serem experimentados em projetos de ensino-aprendizagem e de avaliação das práticas docentes. A promoção de situações significativas para todos os sujeitos envolvidos, visa o crescimento destes nos seus processos individuais de construção do conhecimento:

I: [...] todas as disciplinas do curso nos ensinaram que devemos partir sempre do que o aluno já sabe para ir adiante do que se pretende ensinar, para a criança fica mais significativo.

A experiência em sala de aula, com experimentação de metodologias diversas, em diferentes momentos e situações, demonstra expressivas potencialidades em relação à formação de professores, conforme a fala abaixo, na qual se observa que há alguns pressupostos necessários à prática docente que já lhes são claros e estão imbricados nas suas ações pedagógicas, também presentes nas considerações da egressa:

N: [...] compreendi que o educando engloba peculiaridades e diversas trajetórias nas quais devemos levar em conta, principalmente no que tange aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos aprendem em diferentes tempos e espaços e precisamos instigar este desenvolvimento através de práticas que con-

templem esta diversidade de aprendizagens e que não reforce o substrato ideológico segregador e excludente que o contexto escolar produz, na qual os alunos são classificados como “bons” e “maus” alunos de acordo com seu rendimento escolar.

A acadêmica coloca os professores e os acadêmicos diante dos desafios que surgem das recentes relações que se estabelecem entre a sociedade e a educação, o papel da escola na vida dos sujeitos, partindo de uma referência de criticidade da qualificação do ensino, ou seja, para quem se está mediando o processo de construção do conhecimento e o que é significativo para esse sujeito. Além de salientar os questionamentos acerca das diversas maneiras que se dá esse processo, de modo que a prática desenvolvida em sala de aula não seja exclusiva a um padrão ideal de aluno. Isto é, a acadêmica se encontra em um nível avançado do processo de formação docente, considerando que já se apropriou das bases que perfazem a ação docente, citadas em sua fala, partindo para a ação com base na reflexão de uma ação anterior (ação-reflexão-ação).

REFLEXÕES E POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Conforme os objetivos do Subprojeto, foi possível identificar aspectos fundamentais à construção da identidade docente, evidenciando que a antecipação da inserção na escola promove a construção da identidade docente em decorrência da familiarização com a dinâmica da instituição. A familiarização com as funções de professores, nesse contexto, demonstrou que, ao chegarem no período do estágio supervisionado, os alunos que tiveram contatos prévios com a escola sentiram-se mais preparados para lidar com as adversidades da escola real.

Fica evidente o reconhecimento da importância de vivenciar a prática da profissão desde o início da formação, no caso, propiciada pela participação em projetos que aproximem os acadêmicos da área de atuação. O conhecimento da realidade em que a instituição de ensino está localizada, a compreensão da comunidade, dos significados e significantes à vida dos sujeitos que constituem esses espaços-tempos são primordiais para que professores possam aprofundar suas ações docentes, atribuindo-lhe caráter transformador.

A vivência das atividades desenvolvidas e as atribuições que delas emergiam favoreceram o processo de ensino-aprendizagem das futuras professoras com os sujeitos

da ação docente: os alunos. Ainda foi possível reconhecer, nos espaços de aprendizado, ou seja, no ambiente escolar, através da convivência com a organização do contexto da escola, elementos vistos na sala de aula da graduação.

O saber construído a partir do trabalho e da experiência, tecido das relações que são estabelecidas no dia a dia da escola, através da gestão pedagógica e do fazer pedagógico, contribuem para o aprofundamento e a avaliação das ações que os acadêmicos desenvolveram no espaço do estágio supervisionado.

De fato, a participação no PIBID possibilitou a aproximação da práxis antes do final do curso, prevista somente no período do estágio. Portanto, proporcionou às participantes possibilidade de investigar as suas atividades pedagógicas no momento em que estas estavam acontecendo, também transformando os saberes docentes experimentados na prática em um processo permanente de construção e reconstrução das suas identidades de professoras, legitimando a necessidade a ação docente da compreensão da dinâmica do cotidiano da escola quanto a sua organização e gestão dos tempos e espaços para a realização das ações pedagógicas planejadas.

Dessa forma, foi possível concluir, através da pesquisa realizada no desenvolvimento deste estudo, que a participação das acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSM, como bolsistas de iniciação à docência, contribui de maneira relevante no desenvolvimento das atividades relacionadas ao estágio supervisionado obrigatório, previsto no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia.

Foi possível concluir, através da pesquisa, que a antecipação do vínculo das acadêmicas com o *lócus* de atuação profissional promove o desenvolvimento de saberes construídos a partir do trabalho e da experiência, através da gestão pedagógica e do fazer pedagógico, contribuindo para o aprofundamento e a avaliação das ações que desenvolveram no espaço do estágio supervisionado.

Frente isso, destaca-se a importância da participação de acadêmicos em projetos que antecipem o vínculo com a realidade de atuação profissional, oportunizando a relação da teoria com a prática durante todo o curso de graduação por meio de um processo de construção de identidade profissional crítico, reflexiva e transformadora, além da urgente necessidade das universidades repensarem seus currículos, a fim de promoverem tal formação.

REFÊRENCIAS

BRASIL. Decreto Nº 5.803 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 de maio de 2006b, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18. jul. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital do PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 2006, Florianópolis/SC. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/1oEncontroCoordPedagogia-Forumdir-doct_final.pdf>. Acesso em: 20. jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONÇALVES, T. O. **A constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora**. Belém: CEJUP, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 09 out. 2015.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. II Congresso de Educação do Marista de Salvador, Jul. 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

NÓVOA. Formação de professores e profissão docente. IN: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em: 05 jul. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico Pedagogia**. Disponível em: http://w3.ufsm.br/pedagogia/index_arquivos/noticias1_arquivos/ppp/perfil/perfil.pdf. Acesso em: 10. jul. 2013.

ROSANE CARNEIRO SARTURI

Professora Associada 2 do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Políticas e Gestão Educacional-Mestrado Profissional e Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: rcsarturi@gmail.com

CAMILA MORESCO POSSEBON

Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: camis.mp@gmail.com