

A PRÁTICA DE PESQUISA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns

Lucimara Cristina De Paula

Resumo

Este artigo objetiva analisar a relação entre teoria e prática, por meio da pesquisa, articulando as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e de Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, com uma turma do 4º. ano de Pedagogia, em uma Instituição de Ensino Superior de Ponta Grossa, no Paraná. A pesquisa no estágio visa compreender e problematizar a realidade escolar por meio da indissociabilidade entre teoria e prática, fazendo uso da observação participante e da metodologia da pesquisa-ação, para o planejamento de intervenções relacionadas a temas solicitados pela equipe de gestão escolar. Os estudos teóricos possibilitaram aos futuros pedagogos perspectivas de análise para a compreensão de contextos históricos, sociais, organizacionais e de si mesmos, como profissionais capazes de ressignificar e/ou transformar uma realidade. As atividades de pesquisa durante os estágios possibilitaram o levantamento de temáticas recorrentes em diferentes escolas, as quais se transformaram em objeto de intervenção das acadêmicas. Como resultado, a violência e o bullying foram assuntos de grande parte dos trabalhos de conclusão de curso, trazendo para as alunas uma reflexão urgente na e sobre a escola, que parecem silenciados no currículo oficial e nos cursos de Pedagogia.

Palavras-Chave: Formação inicial; Estágio Curricular; Professor Pesquisador.

Introdução

Este trabalho trata de uma metodologia aplicada na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão, em um curso de Pedagogia, mais especificamente de uma metodologia de estágio associada à pesquisa e desenvolvida de modo articulado com a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

O estágio realizado nas escolas da Educação Básica tem acontecido por meio de atividades pré-determinadas, tais como: observação, realização do diagnóstico, elaboração de um plano/projeto de estágio e a apresentação de um relatório final, sem interferir no cotidiano da escola. Essa sistemática de encaminhamento dos estágios tem sido comum nos cursos que formam professores e não se apresenta de forma diferente nos cursos de Pedagogia. Tal condução do estágio tem significativa importância para o aprendizado da profissão docente, em especial daqueles alunos que adentram a escola pela primeira vez. Entretanto, é possível ir além desta

prática, quando se alia ensino e pesquisa no decorrer dos estágios, transformando-o num processo de reflexão e de construção de conhecimento sobre o cotidiano escolar.

A pesquisa desperta nos alunos a importância da investigação sobre a prática pedagógica, superando uma prática meramente instrumental. Além disso, segundo Silva (2008, p.46), a pesquisa também colabora para que os estudantes superem a “[...] construção da sua identidade docente a partir dos modelos presenciados durante a sua experiência educacional enquanto discente [...]”

Esta não é tarefa simples, mas, conforme Miranda (2008, p. 17):

Considerar o estágio como espaço de investigação implica estabelecer relações de reciprocidade entre o ensino e a pesquisa, sendo essa uma atividade substantiva ao desenvolvimento da capacidade criativa e inovadora, que confere um sentido mais amplo ao ato de ensinar.

Segundo Ghedin (2015), a pesquisa se constitui em um eixo epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação e, portanto, por meio dela, tanto o desenvolvimento curricular quanto o desenvolvimento profissional poderão ocorrer num processo de articulação entre a teoria e a prática. Desse modo, o processo formativo, que se estabelece a partir de uma reflexão na e sobre a prática, valoriza a ação docente como fonte de pesquisa e autonomia do professor, colocando-o como responsável por seu desenvolvimento profissional. Tal perspectiva de formação docente concebe o professor como produtor de conhecimentos, superando as perspectivas acadêmicas e técnicas, ao compreender que a prática reflexiva tem o mesmo sentido que a prática orientada pela pesquisa. (GHEDIN, 2015)

Ao discutir a pesquisa no estágio, Pimenta e Lima (2011) argumentam sobre a possibilidade de torná-la uma estratégia, um método de formação do estagiário ao mesmo tempo em que pode contribuir para o desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários. Por esse caminho, a pesquisa no estágio permite a mobilização de estudos que ofereçam elementos para a análise dos contextos escolares, assim como o desenvolvimento de posturas e habilidades enquanto pesquisadores, frente às situações observadas, e a elaboração de projetos voltados à compreensão e problematização dessas situações. O estágio articulado à pesquisa “supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa”. (PIMENTA e LIMA, 2011)

Em relação à importância do estágio para a formação de professores, as discussões se intensificaram e se destacaram no decorrer dos séculos XX e XXI. Na década de 1940, nos Estados Unidos, tendo como base a proposta de pesquisa-ação, Kurt Lewin, *apud* Moreira (2009, p.117), sugeria que:

[...] os professores deveriam refletir sobre sua realidade, pois só ele, o professor conheceria suas demandas e problemáticas. O professor, desse modo, poderia transformar sua realidade, interagindo e participando de sua prática e refletindo sobre a mesma.

Em 1970, Stenhouse, *apud* Moreira (2009, p. 117), “[...] sugere que os professores analisem sua realidade escolar e reconhecendo suas demandas curriculares produzam uma nova organização curricular para sua formação e formação dos seus alunos”. Mas, somente em 1990, Donald Shön faz referência à necessidade do profissional da educação desenvolver um processo reflexivo no qual se dê maior importância ao estágio aliado à investigação do e no cotidiano escolar.

Pautando-se em estudos filosóficos, principalmente de John Dewey, e observando a prática de profissionais, Donald Shön defende que a formação fundada num currículo normativo, cuja lógica é a apresentação da ciência e, em seguida, sua aplicação, culminando na aplicação de conhecimentos técnico-profissionais por meio dos estágios, não responde às situações que emergem no cotidiano profissional. Ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência, bem como o conhecimento tácito, Shön propõe uma formação baseada numa epistemologia da prática profissional, como oportunidade de construção de conhecimentos mediante a reflexão, análise e problematização da prática. Nesse sentido, o autor apresenta perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, lançando bases para as concepções de professor pesquisador de sua prática. (PIMENTA e LIMA, 2011)

Pimenta (2008) propõe que o professor seja um “[...] pesquisador crítico e reflexivo sobre seu agir, produzindo, por intermédio dessa pesquisa, uma ação inovadora. O campo do estágio deve ser transformado em um dos lugares e momentos da superação entre a dicotomia e o distanciamento do pensar (pesquisa) com o agir (prática)”. (MOREIRA, 2009, 117) Ao defender uma formação pela e para a práxis, fundada na pesquisa sobre e na prática pedagógica, Selma Garrido Pimenta esclarece que a reflexão possibilita a consciência e, conseqüentemente, emancipa o professor ao mobilizar uma prática crítica que poderá desalienar, humanizar e transformar a ordem social. (MOREIRA, 2009)

Os debates acerca da relevância da pesquisa na formação e atuação do professor também podem ser observados, nas últimas décadas, em produções de pesquisadores nacionais e internacionais. Dentre eles, pode-se destacar os trabalhos de Alarcão (1996), André (2001), Contreras (2002), Fazenda (1995), García (1992), Giroux (1997), Lüdke (2001), Nóvoa (1992 e 2002), Perrenoud (1993), Pimenta (2002) e Schön (2000).

Tais constatações motivaram o presente estudo a partir do questionamento sobre as possibilidades de aliar estágio e pesquisa nos cursos de Pedagogia, buscando discutir os estágios por meio de sua articulação ao trabalho de conclusão de curso.

Antecedentes Legais

O estágio como componente curricular dos cursos de formação de professores existe desde 1835, quando da criação das Escolas Normais no país, mas o Curso de Pedagogia é criado somente em 1939, pelo Decreto-Lei n. 1190/1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular, num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar, completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia formavam-se para atuar em cargos técnicos de educação, e os licenciados no magistério eram formados para atuarem no ensino secundário e normal. (VIEIRA, 2008)

Em 1946 é aprovada a primeira lei relacionada especificamente aos estágios, Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto-Lei nº 8530/46. Segundo Pimenta (1997), nesta época todos os cursos de formação de professores apresentavam, em sua organização curricular, alguma forma de prática de ensino, embora com características diferentes em termos de nomenclatura, carga horária, e, em alguns casos, o estágio constava apenas como orientação curricular, não se constituindo em uma disciplina. É desta época, também, a criação dos Colégios de Aplicação destinados à prática de ensino.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/62, o estágio não é regulamentado, mas é normatizado, no mesmo ano, pelo Parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, que determinava que o estágio deveria ser realizado em escolas da comunidade. Anos depois, a Lei nº 5540/68, lei que trata da Reforma da Educação Superior, faz referência à formação de professores em nível superior, mas a prática somente é

contemplada em legislação complementar e como disciplina a ser ministrada no final do curso.

Em decorrência da Reforma Universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou, no ano seguinte, a regulamentação para o Curso de Pedagogia, por meio do Parecer CFE n. 252/69, que contém a Resolução n. 2 de 12 de maio 1969. Tanto o parecer, quanto a resolução, de autoria do Professor Valnir Chagas, seguiram os princípios básicos da Reforma. Nesta esteira, foi expedido o Parecer CFE n. 253/69, definindo os profissionais a serem formados no curso: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares. Desse modo, reformou o currículo do curso de Pedagogia e criou as habilitações para as áreas específicas, fragmentando a formação do pedagogo. O Parecer CFE n. 252/69 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. (VIEIRA, 2008)

É somente na década de 1980 que o estágio torna-se objeto de discussão em seminários nacionais sobre a sua concepção, indicando que ele não deveria se constituir em mera aplicação da teoria, mas como polo prático de um processo no qual a teoria e a prática se constituam em uma relação existente durante todo o processo de formação.

Após a promulgação da Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma série de ações foram implementadas trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior. Apesar da LDBEN (1996) reforçar a associação entre a teoria e a prática, somente em 2001, com o Parecer 009/2001 e as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002, é que se verifica uma referência específica sobre os estágios. Na Resolução CNE/CP 02/2002 se normatiza a carga horária para os cursos de Licenciatura, sendo 400 horas de estágio e 400 horas de prática.

Finalmente, em abril de 2006, após muitos debates, seminários e estudos, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia, pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. Conforme consta em seus artigos, essa resolução indica o campo específico do pedagogo e as competências a serem desenvolvidas durante o curso.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de

Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Em relação à pesquisa, pode-se perceber a importância que adquire com a aprovação da Resolução CNE/CP n.01/2006 que, em seu artigo 3º, parágrafo único, indica que para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- 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.

Em relação às competências a serem adquiridas durante o processo de formação, a resolução também faz referência explícita à realização de pesquisa:

- Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
- 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

A Resolução CNE/CP n. 01/2006 faz referência aos estágios quando indica:

- Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:
- IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
 - a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica.

De acordo com a Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o curso constitui uma licenciatura que se destina, prioritariamente, à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, os cursos de Pedagogia devem propiciar aos estudantes no mínimo 3.200 horas de trabalho acadêmico, sendo que, ao menos, 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, pesquisas, seminários e atividades práticas; 300 horas devem ser dedicadas ao estágio

supervisionado, (segundo a legislação, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais) e 100 horas destinam-se às atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, podendo ser ofertadas disciplinas optativas e/ou a distância.

Ghedin (2004, p. 60) salienta a necessidade de incluir, no espaço da grade curricular dos Cursos de Pedagogia, o ensino e a pesquisa, conforme regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Ao formar professores (as) para atuar nas escolas ao nível do Ensino Infantil e Fundamental, é preciso ter como foco de aprendizagem e pesquisa esse mesmo nível de ação e prática social. A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação – aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social. [...] É preciso, pois, pensar um conjunto de articulações no interior do curso de graduação, aliando-se a um conjunto de disciplinas que permitam pensar sistematicamente um dado objeto a ser investigado ao longo do processo formativo.

Portanto, partindo das regulamentações legais citadas e concepções teóricas estudadas, apresenta-se, neste trabalho, uma experiência diferenciada no que diz respeito à aliança entre ensino e pesquisa na formação de pedagogos, a qual acontece em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, a qual buscou ser desenvolvida por meio da pesquisa-ação.

A Prática da Pesquisa no Estágio Supervisionado em Curso de Pedagogia

Uma das primeiras necessidades dos estudantes do Curso de Pedagogia, ao adentrarem a escola no momento do estágio, é conhecer como esta funciona e isto significa ir além da compreensão de sua organização administrativa e pedagógica, mas conhecer a sua inserção na comunidade e a sua condição como instituição de ensino no contexto socioeconômico e político do país. Para tanto, a pesquisa como um processo que integra o estágio contribui para uma maior compreensão do cotidiano da escola.

Na realização de uma pesquisa articulada ao estágio, cabe a importante decisão quanto à escolha da metodologia a ser empregada e esta, em geral, tem sido utilizada na perspectiva de unir a investigação com a intervenção. Neste sentido, tem-se utilizado a pesquisa-ação, considerando seus pressupostos que, segundo Miranda (2008), favorecem a problematização da

realidade e a proposição de alternativas de ação que possam contribuir para a transformação dos contextos escolares. O acadêmico pesquisador, inserido na realidade, participando do cotidiano escolar, e em conjunto com professores, pais e alunos, identifica os problemas existentes e seleciona o que poderá se constituir em um problema de pesquisa. Miranda (2008) entende que é possível, também, fazer pesquisas do tipo estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras.

De acordo com Dionne (2007, p.68) a pesquisa-ação é definida como uma:

[...] prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada.

A metodologia da pesquisa-ação pressupõe uma intervenção, ainda que a prática da pesquisa deva fazer com que se ultrapasse a ação e se possibilite a reflexão e a construção de conhecimento sobre a realidade estudada.

Franco (2012) tem adotado os princípios pedagógicos da pesquisa-ação para produzir condições em que os sujeitos da prática a compreendam em sua totalidade e condicionantes, a fim de que consigam transformar seus contextos. “A prática só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade e da construção partilhada de saberes que se organiza em seu processo.” (FRANCO, 2012, p. 176)

Os conhecimentos, teorias e técnicas auxiliam na construção da prática, mas não são suficientes. Os saberes pedagógicos são necessários na articulação de conhecimentos frente às condições enfrentadas, pois são construções cognitivas que os professores realizam a partir da prática cotidiana. Esta prática adquire significado, num primeiro momento, por meio de conhecimentos pedagógicos, organizados sob a forma de concepções e pressupostos a respeito dos sentidos de ser e estar professor. (FRANCO, 2012)

Nesse sentido, a pesquisa-ação se apresenta como alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica, para a construção de conhecimentos sobre a prática docente, na medida em que permite esclarecer as teorias implícitas na prática, favorecendo a apropriação crítica dessas teorias e conduzindo à transformação de concepções e práticas. Ao favorecer a produção de conhecimentos, tornando o professor capaz de melhor compreender e transformar sua prática, a pesquisa-ação organiza um movimento formativo para a constituição do professor pesquisador. (FRANCO, 2012)

O Curso de Pedagogia, oferecido pela IES mencionada, destinava aos Estágios 480 horas/aula, sendo que estas ocorriam a partir do 2º. ano do Curso, com a seguinte divisão: Estágio Supervisionado I, ao qual são dedicadas 160 horas, igualmente divididas entre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil; Estágio Supervisionado II, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com 160 horas voltadas àquele e 80 a este, e Estágio Supervisionado III, com 80 horas, voltado para à Gestão Escolar.

No trabalho realizado na referida IES, as disciplinas de Estágio Supervisionado III e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são articuladas, a fim de propiciar aos acadêmicos um momento para refletirem acerca de uma problemática específica. De acordo com o Projeto de Estágio da IES, a disciplina de Estágio Supervisionado III tem como objetivo a investigação do cotidiano educacional, sendo que nesta etapa de formação o foco é a gestão escolar, com o intuito de formar o acadêmico para tal função. Segundo Freitas *et al* (2011, p. 12615) “esta preparação se dá pela observação participativa em reuniões, como de conselhos de classe, de associação de pais e mestres, de organização do trabalho pedagógico, de pais, os quais se tornam momentos de coleta de dados sobre a realidade que está sendo investigada.”

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado III entra no currículo do Curso de Pedagogia como facilitador de uma ação crítico-reflexiva na formação do pedagogo. Nesse sentido, ao lado de outras disciplinas, o estágio se apresenta como um momento formativo para (re) conhecimento da realidade escolar, seus obstáculos e desafios, possibilitando ao futuro pedagogo, através da observação e da vivência direta com a ação dos sujeitos da instituição escolar, uma visão do cotidiano da escola.

Durante esta etapa formativa, os acadêmicos, inseridos nas unidades escolares para observação sistemática de sua realidade, devem detectar, junto à equipe escolar, uma problemática com a qual a escola convive e que tem trazido maiores inquietações para a equipe diretiva e docentes. Após o levantamento empírico, tal problema torna-se o objeto de pesquisa dos acadêmicos, para o qual deverão, juntamente com o seu professor orientador, buscar subsídios teóricos a fim de planejarem intervenções nas escolas.

Durante a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso ocorrem as discussões epistemológicas e metodológicas para o encaminhamento da efetivação dos trabalhos nas escolas, por meio de orientações semanais que subsidiam a coleta e análise de dados qualitativos, bem como a organização dos registros.

Após as discussões em sala de aula, os acadêmicos retornam à escola para oferecer respostas aos anseios postos pela equipe gestora, sendo supervisionados pelos seus professores de estágio. Por entender que a escola se encontra alicerçada na tríade professores, alunos e famílias, o retorno ao campo de pesquisa ocorre em três momentos distintos, a fim de haver uma intervenção nas três esferas.

Considerando que professores e alunos constroem o cotidiano escolar, a intervenção reflexiva com estes constitui-se no caminho natural do trabalho. Contudo, compreende-se que é fundamental o envolvimento da família neste processo, uma vez que

[...] este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 1972, p.50)

Assim, pais, professores e alunos são chamados a refletir acerca de seus papéis dentro da escola e de como podem contribuir para que esta resolva os problemas elencados. Além da sensibilização dos envolvidos – pais, professores e alunos, os acadêmicos buscam teorizar a problemática e mostrar exemplos práticos de como os problemas podem interferir negativamente no caminhar da escola.

Na sequência do trabalho de orientação dos acadêmicos, as impressões, reflexões e relatos dos momentos de intervenção são organizados em um único documento, no qual são explicitados os objetivos da pesquisa e um referencial teórico acerca da temática escolhida pela escola, a qual motivou o trabalho dos acadêmicos no campo de pesquisa. Além disso, no trabalho final é feita a caracterização do campo de estágio/pesquisa, bem como da metodologia adotada. Por fim, há o relato da intervenção, feita nos três eixos de investigação do trabalho da equipe de gestão escolar – alunos, professores e pais, e a escrita das considerações finais, nas quais se espera dos acadêmicos a inter-relação entre o referencial teórico em se que apoiaram para a intervenção, as impressões tomadas no campo da prática e a análise dos resultados obtidos.

Como devolutiva da disciplina de Estágio Supervisionado, ocorre um seminário na universidade para que haja, entre os acadêmicos, a partilha das vivências e o relato do processo, bem como discussões entre as diferentes temáticas pesquisadas.

Como pré-requisito para a obtenção do grau de Pedagogo, o trabalho escrito é submetido à avaliação de uma banca formada pelo professor orientador da IES, por um professor convidado e um membro do campo de estágio/pesquisa.

Na IES pesquisada, a turma única anual do 4º ano do curso de Pedagogia, no ano de 2012, contava com 62 acadêmicas regularmente matriculadas, as quais, no primeiro semestre se dirigiram às escolas da Rede Estadual de ensino para dar início às observações dirigidas. Por se tratar de uma turma numerosa, tanto o estágio supervisionado como o Trabalho de Conclusão de Curso puderam ser feitos em equipes, originando, dessa forma, dezoito trabalhos de pesquisa em áreas diversas.

Ao observar as temáticas elencadas pela equipe diretiva das escolas, pôde-se levantar o seguinte panorama:

- VIOLÊNCIA ESCOLAR - 7 GRUPOS
- PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM – 5 GRUPOS
- INCLUSÃO ESCOLAR – 4 GRUPOS
- PROBLEMAS DE ALIMENTAÇÃO E FAMILIARES – 2 GRUPOS

Observa-se que quase 40% dos temas identificados como problemas para a gestão escolar se referem à violência nas escolas. Tal situação tem sido comum nas escolas brasileiras, em especial, nas últimas décadas, gerando diversas pesquisas que têm se concentrado, principalmente, em diagnósticos sobre o tipo de violência e as suas causas.

Observa-se, ainda, a preocupação com a inclusão escolar e questões relacionadas à aprendizagem. As dificuldades que as escolas enfrentam com a inclusão de pessoas com necessidades especiais têm sido proclamadas por muitos professores e gestores de escolas da educação básica.

Por outro lado, vale destacar o silêncio encontrado no currículo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), no que diz respeito a tais assuntos. Nessas diretrizes, estão postas, no artigo 5º., dezesseis aptidões esperadas dos egressos do curso de Pedagogia. Contudo, questiona-se se, no espaço de 2800 horas de efetivo trabalho, propostas pelas DCNP (2006), se há espaço de efetivo trabalho de reflexão e teorização para uma formação que contemple questões como estas.

Um olhar para o currículo de Pedagogia da IES em questão aponta para disciplinas que possuem uma carga horária de 80 horas cada, como História da Educação, Política Educacional,

Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Arte (e outros Fundamentos Metodológicos), Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, dentre outras, enquanto que das 2800 horas cabem à disciplina Educação Inclusiva apenas 40 horas no segundo semestre do 4º. ano do curso. Notou-se, também, não haver, na grade curricular do curso qualquer disciplina específica que aborde as questões de violência escolar ou bullying.

Por outro lado, de acordo com o ementário das disciplinas do curso de Pedagogia mencionado, salienta-se que em todos os anos do curso há um espaço denominado Seminário Integrador, ao qual são destinadas 80 horas por ano para “Problematização sobre as questões referentes à Diversidade Cultural, Cidadania, Sustentabilidade, Educação Sexual, Drogadição, Problemas Gerais da Sociedade Contemporânea.”¹, buscando, desta forma, trazer para a discussão acadêmica uma realidade escolar muitas vezes ignorada pelos alunos por estes não terem um contato direto com o ambiente escolar.

Durante a apresentação dos seminários e Trabalhos de Conclusão de Curso, no entanto, ao se ouvirem os acadêmicos, pôde-se perceber a inquietação que manifestaram por maiores subsídios acerca das temáticas escolares pesquisadas, bem como a dificuldade na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto produto de uma pesquisa com todo o rigor que esta exige, evidenciando, assim, uma fragilidade no processo de ensino que precisa ser repensado pelos docentes da IES, a fim de que realmente seja significativo em toda a sua amplitude e complexidade.

Considerações finais

Nas atividades de estágio, os alunos identificaram os problemas existentes na realidade escolar e se comprometeram com a instituição a pensar ações que contribuíssem para o enfrentamento das dificuldades postas no cotidiano escolar, superando uma prática instrumental. Entretanto, entende-se este processo como uma iniciação à pesquisa científica, pois constitui uma primeira experiência dos alunos. Durante essas atividades, evidenciaram-se limitações como, por exemplo, o tempo para a realização de uma pesquisa, o número de alunos excessivo por turmas nas escolas, a falta de uma intervenção consistente com estes, e a falta de disponibilidade dos gestores e professores para reuniões de estudos e reflexões sobre os temas, ficando, por vezes, os

¹ Citação retirada do ementário da referida IES.

encontros restritos a momentos expositivos por parte das acadêmicas do referido curso de Pedagogia.

Um aspecto fundamental, em todo processo de pesquisa, foi o cuidado com o rigor científico, pois as explicações sobre os dados do campo deveriam ultrapassar o senso comum, gerando um novo conhecimento acerca da realidade encontrada. Para tanto, uma alternativa de trabalho poderia ser a participação dos alunos em projetos de pesquisa de longo prazo, em que cada grupo de alunos pudesse assumir parte da problemática em investigação, de modo a obter maior aprofundamento. Isso possibilitaria ter maior familiaridade com o método científico e também obter resultados mais consistentes.

Outro aspecto importante, evidenciado pelo trabalho de articulação entre pesquisa nos estágios e elaboração do TCC, foi demonstrado durante os seminários avaliativos, momento em que os acadêmicos de Pedagogia compartilharam suas inquietações por terem quanto ao pouco contato com a escola e com a equipe de gestão. Além disso, destacaram a dificuldade em encontrar, principalmente no eixo voltado à violência escolar, articulação entre as teorias trabalhadas durante o curso e as urgências da escola. Outro ponto destacado foi o Estágio em Gestão Escolar estar restrito ao último ano do curso, com carga horária de 80 horas, considerada por estes insuficiente para uma prática de pesquisa satisfatória.

Sabe-se que as Diretrizes do curso de Pedagogia fazem referência ao estágio de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, gestão, entre outros, o que acaba, por vezes, fragmentando o contato dos alunos de forma prolongada em diferentes níveis de ensino. Portanto, tal postura impede que a pesquisa ocorra em um tempo maior, propiciando um contato maior de imersão do acadêmico para este perceba as singularidades do ambiente escolar, seus sujeitos e as relações que ali se estabelecem.

Além destas questões, o próprio currículo dos cursos formação de Pedagogos precisa ser repensado pelas IES a fim de analisarem que professores estão sendo formados, para qual escola, para qual sociedade. O curso de Pedagogia, responsável pela formação de professores, precisa ter claros os objetivos desta formação, avaliando se está sendo oferecido de forma aligeirada ou aprofundada. É mister que seja permitido aos acadêmicos o contato com a pesquisa e com a escola – e toda a sua complexidade- nos primeiros anos de formação, a fim de que um trabalho rico de ação – reflexão - ação sobre e na prática escolar não seja feito de forma simplista apenas em um único momento final da formação destes pedagogos.

Referências

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 1996.
- ANDRE, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, nº 113, julho de 2001, p. 51-64.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, no. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro editora, 2007.
- FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção práxis).
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREITAS, P. L. V., COSTA, J. de M., SILVEIRA, R. M. **Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso: a busca pela concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5251_3287.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2016.
- GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. De; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GHEDIN, E. **Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores(as)**. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/conferencia/estagio_pesquisa_%20producao.pdf> . Acesso em: 16 abr. 2016.
- GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, Campinas:

Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L.C.;

MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades.

Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

MOREIRA, L. A. L. Estágio e pesquisa: uma crítica ontológica ao pragmatismo na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. n.1v.1, p. 11-121, Jan. 2009

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 1972.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria prática? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem – Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

SILVA, L. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, L.C.; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

VIEIRA, S. da R. **A trajetória do Curso de Pedagogia – de 1939 a 2006**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.