POLÍTICAS PÚBLICAS E INDICADORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CENÁRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Profª. Dr. Marilene Gabriel Dalla Corte. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria – RS, Brasil; marilenedallacorte@yahoo.com.br; marigdc@ufsm.br

RESUMO

Discute-se nesta produção o cenário do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia, as políticas públicas para a educação superior em seus marcos regulatórios, assim como dimensões e indicadores de qualidade para a formação de professores. Realizou-se um estudo caso qualitativo do curso de Pedagogia de uma IES do Brasil, fruto de pesquisa de doutoramento em educação – PUCRS. Verificou-se dimensões e indicadores entrecruzados ao estágio os quais repercutem na formação de qualidade do pedagogo e estão intimamente co-relacionados às políticas públicas para a educação superior e básica, à organização curricular e à cultura organizacional do curso de Pedagogia, assim como às concepções e práticas dos professores formadores e dos futuros professores.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Indicadores de Qualidade; Curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O estudo e o debate sobre a relação estágio curricular supervisionado e políticas educacionais que o delineiam potencializa o conhecimento de fatores que estão relacionados e interferem na qualidade dos processos formativos dos futuros professores. São fatores que, direta ou indiretamente, desvelam a ação das políticas públicas na formação inicial de professoes, as quais tem diferentes valores e conotações e que estão relacionados ao que se pensa, ao que se propõe, ao que se articula e efetivamente se concretiza na educação superior.

Potencializar processos qualitativos voltados à profissionalização docente, pelo olhar e reflexão no cenário do estágio no curso de Pedagogia, implica condições para que o professor tenha/adquira competências para analisar a sua própria identidade formativa, refletindo-a a luz das políticas públicas e pressupostos que alicerçam a sua formação e atuação docente.

Nesta perspectiva, este trabalho foi produzido a partir dos estudos, discussões e constatações do processo de pesquisa vivenciado no doutorado em educação, na linha ensino e educação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUCRS. Problematiza acerca de políticas públicas, dimensões e indicadores relacionados à qualidade da formação de professores, em especial sob o viés do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia. Tendo por base os objetivos de

verificar as relações e contribuições do estágio curricular à formação de qualidade de professores, à luz da gênese e dos marcos regulatórios do curso de Pedagogia, bem como analisar e propor indicadores para a qualidade do estágio curricular neste curso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, Brasil, em que os sujeitos pesquisados constituíram-se pelo universo de representatividade de uma gestora, três professoras supervisoras de estágio e dezessete alunas estagiárias. As técnicas de pesquisa utilizadas na coleta de dados foram o questionário semi-aberto e a entrevista semi-estruturada.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS REGULATÓRIOS CO-RELACIONADOS AO CURSO DE PEDAGOGIA

Sabe-se que o curso de Pedagogia apareceu no cenário da educação brasileira, juntamente com as licenciaturas, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo por base o Decreto-Lei nº. 1190 de 1939. A Faculdade Nacional de Filosofia tinha por finalidade a formação de licenciados e bacharéis em diversas áreas, incluindo a pedagógica; essa formação estava ancorada em disciplinas pedagógicas (duração de um ano) e em disciplinas de conteúdo (duração de três anos), formatando, então, o esquema "3+1" no ensino superior brasileiro (BRZEZINSKI, 1996).

Conforme o Parecer CFE nº. 251/62 (BRASIL, 1962), o currículo mínimo do curso de Pedagogia tinha a abrangência de sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. Junto à lista de disciplinas obrigatórias deveriam ser acrescentadas a Didática e a Prática de Ensino para os alunos interessados na Licenciatura, o que, certamente, entre outros aspectos voltados para as atividades do ensino, corresponde aos processos formativos alusivos ao estágio curricular. Foram criadas as habilitações específicas para cumprir a determinação da Lei nº. 5.540/68 e do Parecer CFE nº. 252/69, atendendo a reforma universitária de 1968. No Parecer CFE nº. 252/69, unificado à Resolução CFE nº. 2/69 (BRASIL, 1969), encontra-se que tratava dos conteúdos e duração do curso de Pedagogia, em que o curso deveria ter por base disciplinas essenciais (núcleo básico) e disciplinas específicas (parte diversificada) para atender a demanda das diferentes habilitações. O estágio, nesta ótica, era organizado no final do curso, tendo como foco a docência no primário e no ensino Normal; também, aluno ao escolher qualquer uma das habilitações, obrigava-se a cumprir estágio na área escolhida.

De 1939 a 1972 o curso de Pedagogia foi demarcado por três regulamentações. Foi um período de muitas fragmentações, insatisfações na organização curricular do curso e

insuficiência técnica às exigências do mercado de trabalho, em que a legislação vigente, referente ao estágio curricular supervisionado, era de caráter prático à formação do pedagogo.

O período de 1973 a 1978, desencadeia um movimento social que deixa para o futuro a projeção da identidade do pedagogo. A concepção de estágio permaneceu resultante da idéia de prática como treinamento introjetada na visão instrumental da Didática.

Silva (2003) aponta que o período de 1979 a 1998 foi demarcado pelo movimento em favor da formação de educadores no Brasil. O estágio esteve ancorado no Decreto Lei nº. 87.497/82 sendo entendido como a parte prática instrumental dos cursos de formação de professores, principalmente quando se visualizava que a parte prática era bem inferior a parte teórica e o aluno se submetia a desenvolver habilidades que priorizavam o "como fazer".

Com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), um dos pontos pacíficos entre as diferenciadas entidades educacionais e matrizes curriculares para o curso de Pedagogia foi a questão da superação da fragmentação disciplinar, no sentido de alicerçar o curso em produção do conhecimento na área de educação com base em reflexões sobre as teorias focadas na e sobre a prática pedagógica em âmbito escolar e não-escolar. Assim sendo, o estágio nos anos 90 começa a ser repensado, e é nesse contexto que as orientações oficiais apontam para que as instituições formadoras reinventem seus currículos e seus processos formativos de maneira que os futuros professores se constituam profissionais mais reflexivos.

No final dos anos 90, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, com base na análise de propostas de formação professores, oriundas de intensas discussões e proposições formalizadas ao longo de aproximadamente duas décadas por mais de 500 Instituições de Ensino Superior e diversas entidades, foi apresentada uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ao Conselho Nacional de Educação que, posteriormente, repercutiu na Resolução CNE/CP nº. 1 (BRASIL, 2006).

Ao longo desta trajetória consta o Parecer CNE/MEC nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a) que se refere ao estágio como sendo momento do e no curso indispensável à formação dos futuros professores. Também, o Parecer CNE/MEC nº. 21/2001 (BRASIL, 2001b) faz destaques quanto ao significado de prática de ensino e sua conexão com o estágio curricular supervionado sinalizando que a relação teoria e prática é dinâmica, processual, contínua e que, eminentemente potencializa o ir e vir entre os saberes e os fazeres co-relacionados aos significados próprios da profissão docente, em especial no ambiente escolar.

Na Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) consta que para a formação de professores a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do

futuro professor deve ser priorizada e que a prática de ensino necessita estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. A prática de ensino passou a ser regulamentada como componente curricular nos cursos de Licenciaturas, tendo por base os preceitos legais da Resolução CNE/CP nº. 2 (BRASIL, 2002b), propondo o desenvolvimento de atividades práticas voltadas às bases teórico-metodológicas da docência.

A Resolução CNE/CP nº. 2 regulamentou o que o Parecer CNE/MEC nº. 21/2001 (BRASIL, 2001b) já vinha sinalizando para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica: integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantisse 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Em 15 de maio de 2006, é promulgada a Resolução CNE/CP nº. 1 (BRASIL, 2006) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. A formação do licenciado passou a assumir formato multifacetado, considerando a atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade Normal, na educação de jovens e adultos, no âmbito não escolar, assim como processos de gestão educacional. Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, as DCNs passaram a regulamentar que o curso de Pedagogia deverá ter carga horária mínima de 300 horas de efetivo trabalho acadêmico, ser realizado ao longo do curso e estar inter-relacionado às demais disciplinas.

Fica evidante que é preciso evitar o que Freitas (1992) denomina de estrutura organizacional etapista quando destaca que nas primeiras etapas formativas dos cursos de licenciatua os acadêmicos se apropriam das disciplinas teóricas ou de fundamentos; após surgem as disciplinas pedagógicas ou as disciplinas teórico-práticas; finalizando o curso entram em cena os estágios curriculares supervisionados, traduzidos pelo momento da prática. Então, com o intuito de superação da dissociação do estágio com a dinâmica curricular do curso de formação de professores, é importante o investimento na coletividade, na construção, articulação e inter-relação de atividades pedagógicas, sob o enfoque teórico-prático, que sejam assumidas pelo grupo de professores formadores. O estágio precisa, portanto, consolidar-se nas dimensões política, epistemológica e profissional, o que requer investigação relacionada à qualidade dos processos formativos no curso de Pedagogia.

2 CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES: DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE INTERDEPENDENTES À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Ao relacionar indicador com a formação de professores é importante esclarecer e pontuar a finalidade dos indicadores de qualidade. Em Juliatto (2005) encontra-se três utilidades ou funções aos indicadores de qualidade na educação. Primeiramente, os indicadores tem a função de monitorar dados "[...] pela qual eles permitiram que as pessoas responsáveis por programas, instituições ou sistemas identificassem e medissem as mudanças e tendências quantitativas e qualitativas em áreas de interesse" (p.80-81). Em segundo lugar, os indicadores tem função avaliadora "[...] em que podem revelar se foram alcançados os objetivos e as finalidades das instituição educacional ou do sistema e em que medida foram" (p. 81). E em terceiro lugar, os indicadores exercem a função de comunicação. Nessa função, podem ofertar uma base sólida de diálogo para [re]avaliar, [re]significar os objetivos e práticas educativas, bem como planejar mudanças e melhorias educacionais.

Assim sendo, na perspectiva de desvelar indicadores de qualidade para a formação de professores e com base em dados da empiria coletados no curso de Pedagogia de uma Universidade pública (UFSM), Santa Maria – RS, Brasil, organizou-se categorias de análise, abaixo retratadas, que constituem-se em dimensões de qualidade e, portanto, são representativas da comunidade acadêmica (gestora, três professoras supervisoras e dezessete alunas estagiárias), a partir de indicadores que apontam para a qualidade da formação de professores, em especial os futuros pedagogos.

TABELA 1 – Dimensões e indicadores de qualidade à formação do pedagogo

DIMENSÕES DE QUALIDADE	INDICADORES DE QUALIDADE
Entrecruzamento teoria e prática	Atividades interdisciplinares no currículo, entrecruzando ensino, pesquisa e extensão; estágio como um dos elementos articuladores da dinâmica curricular do curso; avaliação periódica da proposta pedagógica e da cultura organizacional do curso; envolvimento constante e direto com o contexto de atuação profissional; planejamento participativo e coletivo.
Sólido repertório de saberes	Envolvimento docente e discente com a proposta pedagógica do curso; co-responsabilidade docente com a dinâmica curricular do curso; currículo do curso em conformidade com os marcos regulatórios e pressupostos da Pedagogia; formação multifacetada do pedagogo; solidez dos fundamentos da educação; práticas pedagógicas reflexivas; conhecimento pedagógico compartilhado.

Protagonismo docente e discente	Co-responsabilidade docente e discente; pró-atividade docente e discente; mediações pedagógicas criticas, criativas, contextualizadas e inovadoras; construção compartilhada do conhecimento; condições de trabalho aos professores supervisores de estágio; assessoramento, orientação e acompanhamento de estágio (IES e campo de estágio); planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos estágios articulados à dinâmica curricular do curso.
Interdependência institucional	Conhecimento do contexto de atuação docente e da cultura organizacional das instituições parceiras; fortalecimento de parcerias institucionais; processo comunicacional reflexivo e constante entre Universidade, espaços escolares e não-escolares; espaços compartilhados de planejamento e [re]construção do conhecimento; interdependência e co-responsabilidade institucional articulada à dinâmica curricular do curso.
Interlocução ensino, pesquisa e extensão	Questionamento [re]construtivo; atividades de pesquisa na dinâmica curricular do curso; relação dialética entre estágio e as disciplinas do curso; ação-reflexão-ação no contexto de profissão docente; produção científica; ética nas relações interpessoais e institucionais; metacognição docente e discente.
Cultura organizacional do curso articulada aos tempos e estratégias formativas	Disciplinas de prática de ensino e estágios realizados ao longo do curso, transversalizados e articulados à dinâmica curricular e à cultura organizacional do curso; número de docentes correspondente à demanda de estagiários; marcos regulatórios institucionais de orientação e acompanhamento de estágio; articulação e distribuição do tempo de estágio para contemplar contextualização, planejamento, consecução e avaliação de práticas pedagógicas e socialização das experiências vividas; equipe coesa de professores supervisores; professores supervisores com formação e experiência profissional relacionada à área de orientação de estágio; coerência entre dinâmica curricular, recursos humanos e materiais.

Entende-se que tais dimensões e respectivos indicadores são apenas um recorte da realidade, porém producentes de sentido e [re]significação aos processos formativos no curso de Pedagogia e, nesse sentido, se constituem possibilidades reais para discutir, [re]significar e [re]desenhar a formação do pedagogo sob o viés da qualidade na educação superior.

O entrecruzamento teórico-prático na dinâmica curricular do curso se constitui uma dimensão de qualidade, justamente, pela necessidade de relacionar, aproximar e qualificar as relações teoria e/na prática. Essa questão relacional é elementar e importante à formação do pedagogo, justamente, porque aponta o estágio como um elemento importante de articulação e mobililidade do currículo do curso de Pedagogia e, sendo assim, os dados da empiria apontaram: as disciplinas que integram o currículo do curso procurem cada vez mais buscar

novas estratégias para estabelecer interlocução teoria e/na prática; as atividades interdisciplinares fortalecem a formação do futuro professor, daí a necessidade de serem constantemente propostas na dinâmica curricular do curso e em aproximação com os estágios; o estágio deve ser compreendido por todos os docentes e discentes como disciplina que integra o currículo do curso; as atividades teórico-práticas do curso requerem ser planejadas conjuntamente pelos docentes. A ótica das pesquisadas aponta para a constante [re]organização da dinâmica curricular e da cultura organizacional do curso, especialmente no que se refere ao planejamento participativo e coletivo, assim como no entendimento de que a maneira como o curso se organiza poderá qualificar e consolidar saberes e fazeres para o exercício da profissão docente.

Quanto ao sólido repertório de saberes, entendido como uma dimensão de qualidade à formação do pedagogo, é importante considerar que o saber do professor provém de diversas fontes. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são fontes de saberes docentes: a formação escolar, a formação inicial e contínua, os currículos, a experiência profissional, entre outros fatores determinantes. Porém, os autores ao pontuar diversos tipos de saberes, entre eles das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência e relacioná-los com a prática docente, destacam que a diferença está, justamente, na relação do docente com tais saberes e a importância que atribui a cada um deles. O estágio, nesta ótica, constitui-se processo formativo importantíssimo à [re]construção, validação e consolidação de saberes, já que, se for concretizado de maneira interativa e reflexiva, potencializa aos envolvidos rico processo de metacognição dos seus saberes e fazeres no exercicio da profissão docente.

A Estagiária 12 reconhece a importância dos saberes à sua formação e atuação docente:

> É importante dizer que para fazermos os estágios de educação infantil e séries iniciais, é preciso termos cursado todas as matérias; é preciso a teoria para nos organizarmos de maneira qualificada na prática. Durante o curso, às vezes, vamos para um contexto escolar e encontramos dificuldades e isso é importante para termos noção da realidade da profissão [...].

Na fala da futura professora se reconhece o significado do estágio na iniciação à docência, justamente porque ela consegue perceber o processo íntimo de mobilização dos saberes já existentes no seu repertório de futura docente, assim como identificar e compreender outros saberes que ainda não possui e que estão em devir; saberes que precisam ser lapidados e construídos à luz das relações teórico-práticas para e no exercício da profissão professor.

A partir do reconhecimento da importância e abrangência do estágio à formação e atuação docente, constatou-se que tanto docentes quanto discentes precisam adotar postura

pró-ativa e propositiva de enfrentamento dos desafios, de estudo criterioso e responsável, na busca constante por alternativas a múltiplas situações que envolvem a profissão docente.

> Me parece que para algumas, não todas, é preciso retomar que momento é esse de estágio, que espaço é esse. O comprometimento a gente percebe na hora de planejamento, na hora de elaborar o seu plano de aula, nas orientações, lá na escola. Temos alunas extremamente comprometidas, dedicadas, que entendem que espaço é esse, a gente vê nas discussões, na escrita, nas produções. Mas tem algumas que ainda precisam ser sensibilizadas do que significa o estágio. Às vezes, parece que iniciou e terminou o estágio e elas não perceberam que processo foi esse que passaram. (PROFESSORA B)

Muitas vezes, a falta de maior intimidade do aluno e aproximação teórico-prática junto aos processos formativos do curso acarretam a falta de posicionamento e de atitude por parte do discente. Frente a essa realidade, é importante que o professor formador priorize a busca de sentido; que invista em realizar costuras, alinhavos, entrelaçamentos entre as questões que envolvem os fundamentos da educação e os aspectos teórico-metodológicos.

Silva (2008, p. 121) coloca que o estágio precisa “ter lugar e dar voz”, no sentido de agregar e significar “formas de ver, falar e entender a educação”. Para isso, o “protagonismo docente e o discente”, está relacionado ao comprometimento com processos de planejamento e consecução das atividades formativas do curso, na procura de real sentido ao exercício da profissão. Não basta uma Proposta Pedagógica de curso organizada, assim como os professores mobilizados para promoverem coletivamente estratégias formativas que veiculem a concretude da relação teoria e prática, se não houver, também, o empenhamento dos discentes nesse movimento.

Outra situação evidente, que as professoras supervisoras de estágio sinalizam, diz respeito a que nem sempre o professor em serviço, lá na escola, compreende qual é o seu papel junto ao estágio. Esse professor que está atuando na escola, muitas vezes, não se percebe como formador do futuro professor.

> Muitas professoras regentes acabam deixando nossos alunos sozinhos em sala de aula, e não é essa a proposta. Então, é preciso se repensar o que é estágio com todos os envolvidos, que espaço é esse de formação e que contribuições a escola tem para nos dar para melhorar o estágio [...]. (PROFESSORA A)

O professor regente de classe, que abre espaço e é receptivo a entrada do estagiário em sua aula, acaba, muitas vezes, por não se constituir sujeito nos processos de planejamento, implementação e acompanhamento das atividades alusivas as aulas. Nesse cenário, o professor regente tem uma concepção instrumental do estágio, como momento em que o acadêmico vem da universidade com o saber e lá, na escola, vai apenas reproduzir o que aprendeu no seu curso de licenciatura, desmerecendo a verdadeira essência do espaço da

escola e da sala de aula como potencializadores da relação teoria e prática pelo movimento compartilhado ação-reflexão-ação no exercício da docência.

O professor regente que não compreende que o estágio lhe propicia protagonismo na formação do futuro professor e que o estágio lhe potencializa formação continuada em serviço, desconsidera que seus saberes e fazeres são importantes à formação inicial do estagiário. Daí a necessidade do curso de formação de professores articular momentos e estratégias de aproximação e parceria, socialização e reflexão entre universidade e instituições parcerias de estágio.

Como coloca a Gestora do curso de Pedagogia – UFSM, "o estágio potencializa formação contínua aos professores formadores e professores em serviço nas escolas [...]". Isso quer dizer que o estágio, para além de contribuir com a formação do futuro professor, propicia a [re]significação da ação docente do professor, do gestor, entre outros, que interagem e firmam parcerias com o estagiário e a universidade.

De acordo com Cunha (2003), na década de 60 o estágio esteve focado na trilogia do ver, julgar e agir; na década de 70 priorizou a utilização de conhecimentos teóricos; nos anos 80 o envolvimento com a prática e a denúncia foi o eixo norteador; nos anos 90 buscou melhorar o ensino. Atualmente, o estágio se ancora na tendência de estar mobilizado e de mobilizar a relação ensino e pesquisa, em que os processos investigativos pressupõem conhecimento da realidade, instrumentalização de saberes e fazeres, bem como a pesquisa colaborativa e compartilhada nos processos de formação inicial e continuada de professores. Nessa lógica, e de acordo com 70,6% da totalidade das pesquisadas, se reconhece a importância e a contribuição da pesquisa para a qualidade dos processos formativos no estágio e, consequentemente, ao curso de Pedagogia em sua conjuntura. A Estagiária 4 coloca:

> Na minha opinião o estágio é imprescindível. Mesmo para quem já tem algum contato com a escola, é uma etapa da formação que qualifica o acadêmico e possibilita ação-reflexão-ação das aprendizagens do curso. Nesse momento, começamos a traçar o perfil da nossa prática educativa e precisamos estar todos (universidade e escola) aptos para assumir postura investigativa e perceber o que serve e o que não serve para nossa prática.

O estágio, conforme a futura professora, se articulado por processos investigativos que mobilizem ação-reflexão-ação, se refere a uma postura político pedagógica de estar produzindo saberes acerca dos próprios processos formativos e, também, das ações administrativo-pedagógicas concretizadas no ideário das instituições envolvidas. Se ancorado no movimento de ação-reflexão-ação se traduz pelo envolvimento e protagonismo de vários sujeitos, entre eles os professores formadores, os estagiários, os professores em serviço, os

gestores tanto do curso quanto da instituição campo. Assim, os processos investigativos concretizados no e sobre o cotidiano da instituição envolve, sobretudo, a observação, a coleta de dados e a reflexão, num verdadeiro processo de questionamento [re]construtivo, reorganização do pensamento e das ações educativas, o que requer que esses protagonistas assumam atitude de pesquisadores dos próprios processos de atuação docente.

Na lógica da profissionalização, não se pode discutir e entrelaçar estágio à qualidade da formação do pedagogo sem refletir sobre as condições de trabalho dos professores supervisores de estágio. Eles precisam ser ouvidos em suas vivências, problemáticas e sugestões que, certamente, podem qualificar o atendimento às demandas do estágio na formação de professores. Para tanto, identificou-se que 88,2% das pesquisadas apontam como indispensável a qualidade das orientações e a constância no acompanhamento de estágio, constituindo-se importante que a organização do número de alunos por professor seja repensada e regulamentada, bem como definidos critérios para estebelecer e fomentar os encaminhamentos referentes a carga horária e as despesas que os professores orientadores de estágio tem com o envolvimento, acompanhamento e supervisão em campo de estágio. No Parecer CNE nº 28 (BRASIL, 2001c), verifica-se: "[...] o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário". Ao referendar as falas das pesquisadas e a legislação vigente, passa-se a reconhecer que é indispensável que os cursos de graduação, embasados pelas políticas públicas e marcos legais para formação de professores, produzam estatuto próprio ancorados normatizações específicas à qualificação do estágio curricular supervisionado.

O tempo de permanência em estágio, também, é um indicador de qualidade. Constatou-se que a pouca carga horária de estágio constitui-se motivo de preocupação, inclusive dos autores que discutem estágio na formação de professores, e é um dos pontos de maior crítica junto às pesquisadas, já que 85,7% apontam que o estágio deveria abarcar maior carga horária para, entre outros aspectos, oportunizar ao futuro professor maturar reflexivamente o contexto de atuação, efetivar práticas educativas de qualidade, bem como realizar produção científica decorrente desses processos formativos. Analisando a legislação constatou-se que já era destinada pouca carga horária (400h) aos estágios. Com as DCNs da Pedagogia (BRASIL, 2006) a carga horária reduziu-se para 300h e surgiu a proposição da realização do estágio ao longo do curso, sob a égide de uma formação multifacetada.

Portanto, o objetivo da formação de qualidade dos futuros professores é a captação do pleno aproveitamento das potencialidades dos sujeitos e das instituições envolvidas, em que todos tenham ganhos em conhecimento da realidade e, em especial, agreguem o conhecimento tácito ao conhecimento teórico-prático, o que constitui formação inicial e continuada de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir o estágio curricular tendo por base a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e considerando seus marcos regulatórios referentes às políticas públicas para a formação de professores, assim como a gestão da qualidade dos processos formativos dos futuros professores, verificou-se que o curso de Pedagogia precisou passar por um processo de desordem para, então, se ancorar em nova ordem; verdadeiros ciclos de constituição identitária que também envolvem a concepção e a articulação do estágio junto à dinâmica curricular e respectivos processos formativos. De acordo com os marcos regulatórios para a formação de professores, foram [re]dimensionados aspectos importantes com relação aos estágios e às práticas de ensino, objetivando romper com a concepção linear da organização curricular dos cursos de licenciatura.

O curso de Pedagogia no Brasil esteve e está envolvido com discussões sobre suas concepções e implicações à formação docente, porém, verifica-se que ao longo de sua trajetória histórica o curso se fortaleceu com estatuto próprio, considerando que, atualmente, possui Diretrizes Curriculares específicas que delineiam eixos norteadores para formação inicial dos futuros professores.

É importante refletir e assumir o estágio curricular supervisionado, de maneira que se constitua elemento articulador da dinâmica do Curso de Pedagogia, como amplo processo formativo vinculado a um contexto social, político, cultural e pedagógico mais amplo, tendo como pano de fundo as dimensões e os indicadores desvelados e analisados na conjuntura desta pesquisa, considerando, sobretudo: estágio acontecer de maneira mais próxima a relação teoria-prática; entender o estágio como uma unidade indissociável entre ensino, pesquisa e extensão; o estágio aproximar a universidade e os campos de atuação profissional; o aluno compreender a complexidade da realidade da profissão; o estágio como espaço para reflexão das práticas pedagógicas; o estágio e a prática de ensino tem que manter um vínculo estreito com os demais componentes da matriz curricular do curso de formação de professores.

Entende-se, portanto, que o estágio curricular poderá avançar da proposição de momento de prática na dinâmica curricular do curso; transcender a idéia de especialidade num curso de graduação e evoluir para além da concepção de momento final ou de culminância da formação inicial, agregando-se efetivamente à dinâmica curricular do curso de Pedagogia e torna-se articulador dos processos formativos dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CFE nº. *251,* de 1962. In.: *Revista Documenta.* n. 11. Jan. 1963. Brasília.

_____. *Resolução CFE nº 2,* de 1969. Redefiniu o currículo do curso de Pedagogia com a obtenção de habilitações específicas.

_____. *Lei nº 9.394.* Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. *Parecer CNE/CP nº 9,* de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 2001a.

_____. *Resolução CNE/CP nº 021.* Aprovada em 2001. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. 2001b.

_____. *Parecer CNE/CP 28,* de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1,* de 18 de fevereiro de 2002. Institui 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/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. 2002a.

_____. *Resolução CNE/CP nº 2,* de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. 2002b.

_____. *Resolução CNE/CP nº 01.* Aprovada em de 15 de maio de 2006. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia. 2006.

_____. *Portaria nº 808,* de 18 de junho de 2010. Aprova o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores.* Campinas (SP): Papirus, 1996.

CASTRO, M. H. G.. *A Educação para o século XXI:* o desafio da qualidade e da eqüidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Encontrada em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{D5A1303D-6BD9-4DD6-AA3A 66FF8E5B2C29}_Educacaoseculo21.pdf>. Acesso em março de 2009.

CUNHA, L. A. S. *Formação inicial do professor da educação básica:* contribuição da teoria sobre o professor reflexivo no estágio supervisionado. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. Revista *Em Aberto*. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

JULIATTO, C. I. *A Universidade em busca da excelência:* um estatuto sobre a qualidade da educação. 2.ed. Curitiba: Chapagnat: Goiânia: Ed. Da UCG, 2005.

SILVA, L. C. S. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In.: SILVA, L. C. S.; MIRANDA, M. I. *Estágio Supervisionado e prática de ensino:* desafios e possibilidades. Junqueira & Martin editores. Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008, p. 37-83.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil:* história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação***.** [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber:* esboço de um problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1991, p. 215-233.