

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ANDREZA GALDINO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Florianópolis

2018

ANDREZA REGINA GALDINO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Simone Vieira de Souza.

Florianópolis

2018

ANDREZA REGINA GALDINO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Florianópolis, 20 de Junho de 2018.

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Simone Vieira de Souza
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Alexandre Bello
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a. Maria Isabel Batista Serrão
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

À minha família! Meu esposo Davi e minha filha Rebeca, pelo apoio e compreensão nos momentos em que me ausentei para produção deste trabalho. Grata eternamente pela consideração.

A minha professora e orientadora Simone, a qual com muita dedicação e carinho orientou este trabalho com excelência, contribuindo para o meu crescimento acadêmico. Pessoa a qual tenho estima, consideração e respeito.

Aos demais professores do curso que contribuíram para minha formação, fazendo desabrochar em mim o que de melhor recebi.

A minha colega Tania, que esteve nesse barco comigo, compartilhando os saberes durante as orientações.

A UFSC, por ter feito parte do meu processo formativo, proporcionando um rico momento de aprendizado, e com quem assumo o compromisso de compartilhar as novas gerações.

RESUMO

O presente trabalho objetivou refletir sobre *a contribuição do estágio curricular obrigatório na formação inicial de professores*. Destaco alguns dos impactos dessa experiência na formação inicial de professores, bem como os desafios que estão colocados ao profissional da educação. Nesse percurso situo o campo de estágio e suas especificidades, e também um pouco de minhas experiências, registros e reflexões desse período formativo. No segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica, constituída de descrição sobre a UFSC e a contribuição dos/as professores/as a formação, uma breve reflexão e análise do curso de pedagogia da UFSC, seu Projeto Pedagógico e uma síntese reflexiva sobre a formação docente. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que se utiliza de registros vividos no estágio obrigatório, suas inquietudes e questionamentos e dialoga com autores de referência na área. Além das questões destacadas, reflito sobre os desafios encontrados na escola pública na esfera estadual, desafios estes que como futura pedagoga certamente será enfrentado, uma vez que há, ainda, um longo caminho para se trilhar em oposição a uma política de desmontes. Aqui recoloco uma das perguntas iniciais do estudo: - Como fazer a diferença dentro da escola num cenário educacional catarinense e brasileiro, notadamente construído por meio de políticas públicas limitadoras no que se refere à construção de uma educação pública de qualidade para todas e todos? Evidentemente, ela não se esgotou aqui!

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Curso de Pedagogia. Formação de Professores.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

DCNP – Diretriz Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

FMMC – Fórum do Maciço do Morro da Cruz

LB DEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PP – Projeto Pedagógico

SED – Secretária de Estado da educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. METODOLOGIA.....	11
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	14
3.1 A UFSC e seus professores.....	14
3.2 O Curso de Pedagogia	18
3.3 Formação de professores	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS.....	27

INTRODUÇÃO

O tema da formação docente segue relevante no seu estudo e pesquisa, sobretudo, no contexto atual brasileiro, marcado por desmontes no que tange as políticas públicas educacionais¹. Dito isso, pretendo a partir de uma experiência de estágio curricular obrigatório, realizado numa escola pública de educação básica de Florianópolis, apresentar reflexões dessa aproximação com a escola, perguntas mobilizadas, algumas perspectivas e análises.

Na direção de apresentar sua relevância, compreendo que as diferentes experiências produzidas no campo, sensibilizaram de forma importante o meu olhar como estagiária, e que num horizonte breve estará, possivelmente, no exercício docente, na condição de professora. Chamo atenção especial ao desafio colocado quando pensamos nas condições de trabalho precarizadas e que dão o tom no cenário educacional, no estado de Santa Catarina, no que versa sobre uma educação pública com uma qualidade questionável.

A referida afirmação é facilmente observada, por exemplo: na sala de aula com um número importante de estudantes; no regime de trabalho das/os professoras/es – a maior parte delas/es na escola em que realizei o estágio são ACTs² –, o que traz conseqüentemente, rotatividade no quadro; ausência de um professor que possa assumir as atividades quando o professor de turma falta – nessas situações os/as estudantes são dispensados/as –, acarretando em descontinuidades nos conteúdos de aprendizagens; a ausência de materiais permanentes para se realizar projetos de ensino; sala de aula com ventilador que não funciona, ou quando funciona produz um barulho incômodo – há que se considerar aqui, o forte calor e o sol que batia durante todo o período vespertino nessa sala –, e que constitui outra variável a ser considerada nas dificuldades registradas. Parece-me que pensar a relação entre essas vivências e sua importância no que se refere à formação docente e a contribuição dos estágios confirma o que Schaffrath afirma sobre

O processo de investigação científica da realidade escolar, promovido pelos estágios supervisionados além de contribuir para a (re)construção de conhecimento nos campos específicos do ensino e da aprendizagem, transforma o aluno/pesquisador em autor de propostas teóricas, que podem ser avaliadas pelas escolas e por seus pares

¹ No contexto atual, podemos citar: congelamento dos gastos com educação, saúde e segurança nos próximos 20 anos http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431
Reforma do Ensino Médio <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>
Base Nacional Comum Curricular <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

² Admitido em caráter temporário (ACT). Conforme previsto na lei ordinária 16.861 de 28/dez/2015.

na academia, a fim de constituir-se em propostas teórico-práticas para as atividades escolares (SCHAFFRATH, 2006, p. 2).

Portanto, a partir deste vivido, trago algumas reflexões advindas do estágio de docência, realizado no período de 25/08/2017 à 28/10/2017, numa tentativa de revisitar os registros, inclusive os de ordem afetiva, apresentar algumas sínteses do que fora construído, suas relevâncias como expressão de um lugar de aprendizado, as disputas e conquistas, o espaço escolar e sua organização, bem como refletir sobre as condições que os sujeitos que fazem parte desse espaço, os/as estudantes e os/as professores/as, produzem suas atividades de ensino e aprendizagem, dialogando com autores que estudam sobre o tema.

O campo de estágio escolhido para realizar o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental foi a Escola de Educação Básica Padre Anchieta. A escola é uma entre as 10 escolas estaduais de educação básica, e quatro centros de educação infantil que pertencem ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz – FMMC (DANTAS, 2007).

O interesse em atuar neste campo se justificou pela busca de uma aproximação com o “chão” de uma escola pública, e suas particularidades, sobretudo, no que tange as escolas públicas da esfera estadual, objetivando acessar elementos que a constituem tanto no que diz respeito a sua dimensão estrutural, quanto às características do seu público.

A escola se localiza na Avenida Beira Mar, local considerado privilegiado e de alto padrão social. Indicadores pelo qual, muito possivelmente, tenham motivado uma grande reforma na sua estrutura física, com verbas e projeto financiado por uma empresa de iniciativa privada. A reforma garantiu uma estética que acompanhasse o padrão local, inclusive com a construção de uma alameda numa das ruas de acesso a escola, e que tem como vizinhos um grande empreendimento de apartamentos de luxo da referida construtora.

Importante destacar que quando a empresa contatou a escola para oferecer o projeto e sua realização sem custos, o mesmo se referia somente à estrutura externa³, mas, com a mobilização de professores, da equipe gestora e dos pais, foi defendido a ideia de que a reforma contemplasse, também, a parte interna. O grupo empresarial segue cuidando da jardinagem, e eventualmente realiza algum serviço de reparo, como, troca de pastilhas ou sua recolocação.

O público alvo da escola são crianças, adolescentes e jovens oriundos dos vários morros no seu entorno: Morro do Vinte Cinco, Morro da Cruz, Morro do Horácio, entre outros. Esses estudantes, suas famílias ou responsáveis vivem em situações de risco e de vulnerabili-

³ Informação obtida numa entrevista com um professor que na ocasião nos recebeu para uma visita orientada na escola, representando a gestão que atendia um imprevisto; um fato bastante recorrente na escola, ocasião em que a mesma tinha uma equipe gestora incompleta no seu quadro funcional.

dade social, com importantes limitações no que se refere a uma estrutura básica de saneamento, habitação e segurança. Vivem nas mais diversas configurações familiares, alguns com seus pais, ou em famílias monoparentais, outros moram com tios ou avós, e, ainda, os que se encontram em situações de abrigos em decorrência de violência familiar ou situações que os colocam em risco.

Ao me deparar com o cenário descrito, alguns questionamentos foram mobilizados, principalmente no que se referia ao processo de alfabetização: - como se aprende e para que serve? - Darei conta de alfabetizar essas crianças? - E se elas não aprenderem nada comigo? - Como produzir atividades de aprendizagem que tenham sentido para as crianças? - Como será que a professora e os/as estudantes nos receberão?

Estávamos no segundo ano do ensino fundamental, numa turma constituída por 18 estudantes, desses pelo menos 12 ainda não sabiam ler e nem escrever ou liam e escreviam com limitações. Talvez o conceito de Capital Cultural, expresso por Bourdieu nos auxilie a pensar a relação entre o capital cultural dessas crianças e sua relação com trajetórias de escolarização de pouco sucesso. Sobre isso, o autor afirma que “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 1999, p. 42). Dito isto, compreendo a relação estreita que há entre a bagagem cultural, afetiva, social, etc., que cada criança traz de casa, de sua família, comunidade, somando-se ao caminho que constrói por meio das atividades propostas pelas professoras e escola.

Mas, para “não dizer que não falei das flores”, compartilho de uma feliz surpresa. A de perceber como uma professora naquelas condições de trabalho, expressa seu vínculo e tonalidade afetiva com as/os estudantes. A professora é moradora de uma das comunidades onde várias dessas crianças também residem, e pela relação de proximidade entre elas/eles e suas famílias, costuma acessar de forma rápida e com certa autoridade sempre que necessário a todas/os. É respeitada a partir desse lugar de compartilhamento de vidas. Percebe-se, também, um olhar atento aos que necessitam de um auxílio maior, seja por dificuldades de aprendizagem, ou por outra especificidade.

Sobre a dimensão da afetividade, o professor Sérgio Leite, um estudioso do tema a partir de Wallon afirma que “[...] a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação em que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos” (2012, p. 356). Nesse sentido, o contato e mediações realizados por essa professora com aqueles/as estudantes, evidentemente, produzia impactos positivos, pois, se observava

uma afetividade notadamente recíproca, e os/as estudantes demonstravam interesse de aproximação aos conteúdos propostos. Esse registro corrobora com o que Leite afirma sobre “As práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor aluno promovem a construção do conhecimento e também vai marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido” (2005, p. 258).

Ao chegar no campo de estágio pude perceber que existem muitas coisas que caberia aos órgãos competentes a sua realização. Porém, muitas em sua maioria, não são realizadas e existem outras que independente do órgão ter realizado ou não a sua tarefa de casa, caberá ao profissional da educação, com competência e compromisso, exercer a sua atividade com excelência. Tal evidencia, me faz refletir acerca da formação docente, e a pergunta que me acompanha de lá até aqui, diz respeito a: - Como fazer a diferença dentro da escola num cenário educacional catarinense e brasileiro, notadamente construído por meio de políticas públicas limitadoras no que se refere à construção de uma educação pública de qualidade para todas e todos?

Para tanto, busco demonstrar no presente estudo *a contribuição do estágio curricular obrigatório na formação inicial de professores*. E para isso, temos como objetivos: (i) destacar os impactos desta experiência na formação inicial de professores; (ii) refletir sobre os desafios que estão colocados ao profissional da educação de escolas públicas, na esfera estadual.

Assim, este estudo segue estruturado de forma a contemplar no primeiro capítulo a introdução, onde situo o campo de estágio e as particularidades que me levaram a escolher esse lugar, apresentando, também, um pouco de minhas experiências, registros e reflexões desse encontro-estágio. No segundo capítulo, apresento elementos da fundamentação teórica, identificando: - uma descrição sobre a UFSC e a contribuição dos/as professores/as para minha formação, por meio do olhar de uma estudante no final de sua graduação, com destaque aos privilégios de se fazer professora a partir desse lugar; - uma breve reflexão e análise do curso de pedagogia da UFSC, seu Projeto Pedagógico e como este tem pensado a formação docente; - e uma síntese reflexiva sobre a formação docente, os impactos no atual cenário educacional brasileiro que contribui ao tipo de professor/a que se delineia no nosso país, bem como suas implicações para o trabalho docente. E, por fim, apresento o caminho trilhado metodologicamente para construção deste trabalho que tem o seu início na rememoração dos vividos no estágio obrigatório, com suas inquietudes e questionamentos; e finalizo com minhas ponderações e sínteses finais sobre o tema.

2 METODOLOGIA

O tema deste trabalho de conclusão de curso foi se delineando no percurso do estágio supervisionado. Aqui, fez sentido, também, o que alguns autores apontam sobre o estágio compreendido como campo de pesquisa, haja vista as múltiplas experiências e produções deste período. Portanto, faz parte deste movimento: a inserção no campo, com uma visita orientada; observação participante, que é uma observação ativa, num contato direto com as crianças e professora, culminando com uma atividade realizada com os/as estudantes com o objetivo de dar voz às crianças no projeto de ensino; os registros – marcados por memórias afetivas, interrupções, perguntas, etc; o planejamento, entre outros aspectos que se constituem em elementos de empiria, campo de conhecimento, reflexão e produção de sínteses.

Considerando isso, se trata de uma articulação entre os dados empíricos, pesquisa, sínteses reflexivas e formação docente, ainda que numa dimensão inicial da formação, mas, de toda forma, potente no que diz respeito a experiência do/a professor/a pesquisador/a, no exercício de reflexão e do olhar crítico sobre a sua prática.

Como procedimento metodológico foi realizado uma pesquisa bibliográfica, com consulta/estudo de livros e artigos referendados na área, bem como registros da pesquisadora de diferentes momentos do percurso formativo, mas, de forma mais recorrente, registros das memórias descritivas e afetivas relacionadas ao período do estágio obrigatório realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando os dados, impressões e as informações que contribuíssem para a produção das sínteses reflexivas, no diálogo com os autores que versam sobre o tema.

Portanto, foi na escola que se iniciou a produção deste trabalho. Revisitando as memórias do estágio, destacando os excertos coletados e registrados naquele período, e produzindo reflexões sobre a prática realizada. Compreender a importância deste processo e momento para a formação é de significativo crescimento, e talvez, confirme as palavras de Schaffrath de

[...] que a pesquisa seja um processo incorporado pelo estágio que compreende a prática articulada com a teoria, e mais, que os processos teórico-práticos vivenciados pela escola se transformem em produtos/processos das pesquisas científicas sobre o cotidiano escolar (2007, p. 2).

Configura-se como um estudo qualitativo. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou nas palavras de Godoy,

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. [...] Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Como parte do levantamento bibliográfico, foi pesquisado no banco de dados da Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, da UFSC. Realizou-se leitura nos títulos dos TCCs, nos últimos cinco anos, período de 2013 a 2017; após a leitura de toda a listagem, foi selecionado o que estava alinhado com o tema proposto. A pesquisa utilizou como descritores, as palavras: “*estágio supervisionado*”, “*estágio curricular obrigatório*”, “*formação docente*”, “*formação de professores*”. A partir dessa busca e leitura, foi selecionado 10 trabalhos que à priori mantinham proximidade com o estudo, e, posteriormente, após leitura do resumo e objetivos, três⁴ permaneceram para realização de leitura completa, uma vez que tematizavam questões importantes ao desenvolvimento deste estudo.

Entre os trabalhos, selecionamos a pesquisa de Silva (2013), “*Educação, infância e Formação Docente: relato de uma Experiência*”, no qual a autora avalia as contribuições do currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, implementado no ano de 2009, trazendo uma reflexão sobre a sua experiência docente e relatos de outras estudantes dentro do novo currículo. Como sínteses conclusivas, a pesquisadora afirma que a infância passa a ser conteúdo formativo, e que as concepções de Educação e Infância necessitam ser repensadas como forma de contribuir com a formação das futuras professoras de anos iniciais do ensino fundamental.

Barbosa (2016), no trabalho intitulado “*A Formação da Docência para a Infância no curso de pedagogia da UFSC vista a partir de uma experiência como estudante*”, analisa a partir da experiência vivida no percurso formativo à formação da docência para a infância e a estrutura curricular do curso. Apresenta por meio de análise documental a compreensão de que há diferentes concepções em torno dos processos educativos na educação infantil e nos anos iniciais, destacando uma preocupação sobre de que forma essas diferentes concepções podem fragmentar a compreensão sobre as categorias de criança e infância.

Ao estudar sobre o “*Estágio Curricular Obrigatório: Exercício da docência na Educação Infantil*”, Santos (2017) aponta para a importância do mesmo para a formação docen-

⁴ Os trabalhos selecionados são intitulados: Educação, infância e Formação Docente: relato de uma Experiência, de Letícia Cunha da Silva (2013); A Formação da Docência para a Infância no curso de pedagogia da UFSC vista a partir de uma experiência como estudante, de Paula Regina Barbosa (2016) e Estágio Curricular Obrigatório: Exercício da docência na Educação Infantil, de Tainara dos Santos (2017).

te. Para isso realiza pesquisa sobre o estágio curricular obrigatório nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), elegendo como grupos de sua pesquisa: GT 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos) e o GT 08 (formação de professores). Em sua análise o estágio é compreendido como um espaço-tempo para produção de saberes sobre a criança com a mediação atividade pedagógica, e se mostra importante na formação inicial de professores – uma vez que a teoria e a prática se relacionam de forma estreita e articulada –, promovendo, ainda, o vínculo entre a universidade e a escola pública.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 A UFSC e seus professores

Pensar na formação de professores/as é, sobretudo, revisitar memórias e registros do que fora vivido no decorrer de quatro anos e meio no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Entre alguns dos/as teóricos/as de referência na área, e que tive o privilégio de estudá-los estão: Paulo Freire, Madalena Freire, Dermeval Saviani, Luciana Ostetto, Pierre Bourdieu, entre outros, e alguns até de conhecê-los/as, como Sônia Kramer, Jorge Larossa, Miguel Arroyo, que sem dúvida foram experiências e leituras que trouxeram compreensão mais alargada para se pensar o cenário educacional e a formação de professores/as, que me tornaram uma pessoa melhor e com mais criticidade nas leituras sobre a educação e a formação de professores/as no país.

Avalio que uma importante contribuição do percurso formativo se deu a partir do lugar de estudos e compartilhamentos, e nesse sentido aqui, ocorreu dentro de uma universidade pública, a UFSC. Conforme a professora Maria Isabel Batista Serrão:

Ainda é neste âmbito que, além do ensino, o exercício da pesquisa e da extensão se efetivam. Essa proximidade, formal muitas vezes, vem garantindo especialmente nas instituições públicas, que seus docentes continuem produzindo conhecimentos, participando do debate acerca das políticas públicas e dessa maneira continuem co-laborando na formação de professores da educação básica e se formando também (2004, p. 47).

Portanto, foi nesse espaço e nas condições colocadas, que para além das reflexões conceituais, também tive garantido a formação numa dimensão política da profissão, contei com professores/as comprometidos/as efetivamente com a educação pública e na busca de sua excelência. Pude vivenciar em cada disciplina estudada, em cada aula dada, potentes aprendizagens que foram incorporadas a minha vida e concepção de mundo.

Dito isso, faço alguns destaques ao que denomino de “pratas da casa”, professores/as referências nas áreas de estudo e atuação, e que sem dúvida são âncoras teóricas importantes para subsidiar minhas reflexões sobre o tema. Falar dos/as professores/as da UFSC do curso de Pedagogia, aqueles/as, sobretudo, os quais tive o privilégio de tê-los/as durante este período, é de grande satisfação e reconhecimento.

Um registro que destaco é a sensação de acolhimento e compreensão. O sentimento de empatia foi uma característica presente nas relações entre os/as professores/as e estudantes, havia um olhar flexível diante das peculiaridades estudantis, bem como o reconhecimento das

dificuldades e necessidades dos/as estudantes. Dentre as dificuldades localizadas, algumas são desencadeadas pelo período de oferta do curso, o curso é vespertino, e a maioria dos/as acadêmicos/as são trabalhadores, ou precisam de alguma bolsa para compor sua renda e garantir a permanência na universidade, o que traz algumas vezes, a necessidade de negociar prazos, etc; nesse sentido os/as professores/as expressaram reconhecimento dessas condições e mantinham certa coerência no que se refere ao olhar atento e sensível as questões singulares de cada acadêmico/a.

Quando entro no campo de estágio e observo aquilo que estava acontecendo no meu entorno, quando busco colocar no papel detalhadamente o vivido e o sentido, na direção do que Larrosa afirma sobre a experiência, isto é, que ela é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21), essa experiência do estágio produziu esse nível de compreensão e sentires, me senti tocada profundamente. Reiterando, aqui, as palavras do autor de que a experiência “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece antecipadamente, mas é uma abertura para o desconhecido” (2002, p. 28).

Então, na busca e abertura para o novo e desconhecido, recupero rapidamente os diálogos com a professora Patrícia Lima no que se refere ao tema da observação e registro. Talvez nesse momento o conceito de práxis tenha sido acessado de outra forma, onde a teoria se relacionou numa conversa estreita com a prática, tudo aquilo que havia escutado lá na sala de aula, agora fazia sentido e ampliava o meu olhar e compreensão sobre o fenômeno da ação docente. Como foram importantes suas aulas. E se deu exatamente como estudávamos, a importância de se observar nos pequenos detalhes, na sutileza do dia a dia, e no registro para garantir a memória dos vividos, afinal são tantos os acontecimentos, as preciosidades inesperadas ocorridas que podem servir de bússola para o planejamento do dia seguinte. A partir dos registros coletamos informações que nos direcionam, nos orientam em nossa prática,

[...] é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação e que [...] ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários” (OSTETTO, 2011, p. 13).

Escrever nossas experiências é algo que nos impulsiona, nos inspira a pensar e refletir sobre o que queremos e onde queremos chegar. Ao registrar fazemos história, construímos nossa memória pessoal e coletiva, como expressa Freire (1996). E é nesse percurso formativo que vou confirmando minha escolha: quero ser professora! Mas até onde posso chegar? Sei que um tanto dependerá e caberá a mim, com toda a dor e a delícia que é ser professora dentro

de um contexto de pouca valorização da educação pública; mas levo dentro da mala tudo o que me “abasteceu”, estou carregada de bons e inspiradores exemplos para recordar e voltar aos escritos sempre que for necessário, sobretudo, nos momentos adversos.

Em outros momentos, no caminho do estágio, a memória recordou professores/as e leituras que contribuíram com temáticas diferentes. Por exemplo, as reflexões relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, a necessidade de se pensar num planejamento que contemplasse os sujeitos na sua totalidade, levando em consideração que esses sujeitos, e crianças de pouca idade, acabaram de sair da educação infantil, estão numa transição marcada de um lado por suas necessidades e tempos de criança, e de outro, as necessidades e tempos do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), uma síntese que tem nos desafiado nesse quesito, a luz do que afirma Krammer:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (2007, p.20).

Dentro desse contexto, como construir um planejamento flexível e aberto para garantir oportunidades de aprendizagem com “festarias” e brincadeiras as crianças do ensino fundamental? Como garantir aos estudantes de pouca idade, portanto, crianças, o direito de brincar e de aprender⁵ nas atividades e projetos e ensino?

Encontro direção e inspiração nas palavras da professora Gilka Girardello, uma fiel defensora da atividade da brincadeira na infância, e que deveria ser garantido, também, as crianças do ensino fundamental. Afirmo Girardello

Mais que um jeito de aprender, brincar é o jeito de as crianças serem. Não é uma coisa que possa ser substituída, reembolsada amanhã, ou uma preparação para o futuro. As crianças precisam brincar hoje e todos os dias de sua infância. Todas as crianças, no mundo inteiro, têm o direito e aprender essas coisas e de ser plenamente assim. Se não brincarem – muito – quando crianças, não conseguirão aprender (nem ser) direito depois. E todos os adultos do mundo precisam aprender melhor o que as crianças, mesmo sem perceber, têm pra nos ensinar (2006, p.65).

⁵ Sobre o direito a infância na escola sugiro a leitura do artigo de Jucirema Quintero disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2011n24p22/18110>

E ainda sobre a brincadeira, nas palavras da professora Jucirema Quintero “[...] a criança poderá criar e viver situações que não são possíveis de serem realizadas na vida real, mas perfeitamente possíveis de serem realizadas no campo da imaginação” (2002, p. 147).

Também na companhia e registros dos conhecimentos apreendidos com o professor Orlando Ferreti, na disciplina de Geografia, Infância e Ensino, busquei ancorar os conteúdos que seriam trabalhados no estágio, talvez, na tentativa de buscar um ponto de partida para possibilitar uma “viagem” com a geografia ou pela geografia, que despertasse interesse para aprender. Na direção do que Callai, (2005) advoga,

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola [...] (p. 228-229).

Ou seja, para além da leitura de mundo, o meu objetivo no estágio com o ensino da geografia, partiu da necessidade de reconhecer e valorizar a história das crianças, o seu espaço, a sua cultura, e, conseqüentemente, de seus amigos/as. Para Callai, “nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado” (2005 p. 236). E era exatamente esta a nossa proposta, abrir espaço para que aqueles estudantes contassem a sua história, falassem sobre o seu lugar, os seus conhecimentos, e acessassem, quem sabe, o bonito de cada um e o seu próprio universo bonito. Esse tema se mostrou importante para nós, uma vez que no processo de observação, conforme destacado por Madalena Freire, se confirmava a necessidade de ser educado para construção de um olhar sensível e pensante, capaz de ver e ouvir o outro a partir do seu lugar e do nosso encontro (1996); era perceptível o número de vezes em que a falta de respeito pela cultura do outro/outra se evidenciou, inclusive, com algumas crianças já expressando vergonha de dizer de onde vinham⁶, e de falar com o seu sotaque.

Além do preconceito evidenciado nas características apresentadas pelos/as estudantes de diferentes regiões (na forma como se relacionavam consigo e com seus pares), a baixo autoestima e a própria desvalorização de sua cultura, o não reconhecimento das suas capacidades por pertencer a esse ou aquele lugar, despertou ainda mais o desejo e a necessidade de se pensar em algo que resgatasse o valor de cada um na história que trazia.

⁶ A maioria dos estudantes desta turma era proveniente do norte e nordeste do Brasil e outros ainda de diferentes lugares do Sul, como Rio Grande do Sul e Paraná.

3.2 O Curso de Pedagogia

Nesse momento, apresento algumas reflexões acerca do curso de Pedagogia da UFSC. O objetivo é trazer um contraponto às críticas comumente presentes nas conversas das/os estudantes relacionadas ao curso e a própria instituição. É de conhecimento de todas/os de que há defasagens nos diversos setores públicos, aliás, é de conhecimento de todas/os nós de que há um grande déficit na área da educação pública no país, e, conseqüentemente, esse dado produz desqualificação, desvalorização, precarização nas condições de trabalho docente, entre outros aspectos.

E que ainda, “o curso de pedagogia, como os demais âmbitos da educação escolar neste país, tem sido alvo de medidas provisórias e outros instrumentos institucionais que configuram a política educacional brasileira” (SERRÃO, 2004, p.6). Contudo, quero destacar os pontos que avalio como positivos no curso de Pedagogia ofertado pela UFSC, e sua relevância para uma formação crítica e de qualidade aos discentes.

Ao falar do curso de Pedagogia da UFSC, trago algumas reflexões sobre o novo currículo implementado no ano de 2009, com destaque ao seu quadro atual, e que marca no interior das disciplinas ofertadas concepções importantes sobre a educação e a infância, bem como anuncia um campo de disputas, onde estão envolvidos interesses, algumas vezes, divergentes entre si. A matriz curricular está dividida em três eixos: *Educação e Infância*, *Organização dos Processos Educativos e Pesquisa*. No eixo Educação e Infância estão previstos oito componentes curriculares que vão de Educação e Infância I à Educação e Infância VIII que tratam de conhecimentos comuns e específicos da educação infantil e anos iniciais, somando uma carga horária de 684 horas; e tem como objetivo articular, de forma orgânica, os componentes disciplinares que fornecem a base para a atuação docente tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No eixo Organização dos Processos Educativos soma-se uma carga horário de 468 horas com conhecimento comuns e específicos da educação infantil e dos anos iniciais e é composto de sete componentes curriculares sendo estes: Organização dos Processos Educativos I e II, Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II, Didática I e II e Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar. Tem como ponto de partida o direito à educação e seus fundamentos, os estudos sobre a organização dos sistemas de ensino em nível nacional, estadual e municipal, as diferentes modalidades de ensino e as formas de organização do trabalho escolar. No eixo Pesquisa são ofertadas cinco disciplinas de conhecimento comum: Iniciação a Pesquisa, Pesquisa I, II e III e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e ainda abre espaço para Núcleos de Aprofundamento e Diversifi-

cação de Estudos (NADEs) somando-se 522 horas. O objetivo deste eixo é aproximar e possibilitar o aprofundamento de estudos no campo da pesquisa educacional, bem como a produção teórica na área, resultando da elaboração de um projeto de pesquisa que possa se finalizar em um Trabalho de Conclusão de Curso onde pode contar ainda com a contribuição dos NADEs ofertados. Conforme previsto no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia⁷ (PP/UFSC, 2008)

Vinculam-se a esses eixos um conjunto de disciplinas de base comum à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de base específica a cada um destes, disciplinas de interfaces entre estes, núcleos de aprofundamento de estudos e atividades de enriquecimento científico e cultural dos estudantes (2008, p.03).

No PP do curso de Pedagogia da UFSC, se observa uma formação densa, voltada para a educação infantil e os anos iniciais (PP/UFSC, 2008). No que se refere ao curso de Pedagogia, outro tema relevante é o discurso da fragmentação teoria e prática, e que ocorre mais precisamente, na realização dos estágios, aqui se escuta: na prática tudo é diferente! Tal narrativa é mencionada nos diversos trabalhos realizados no meio acadêmico, e confesso, causa certo estranhamento.

Afinal, como conceber a ideia de distanciamento entre a teoria e a prática uma vez que caminham juntas? Uma complementa e interroga a outra. De acordo com Lima e Pimenta, o estágio se constituiu uma prática teórica que instrumentaliza a práxis docente que por sua vez resulta na transformação da realidade (2012, p. 14). Portanto, o estágio supervisionado ofertado como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, que se denomina “Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil” e “Educação e Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais” se constituiu também num campo de conhecimento, que para Lima e Pimenta isto “[...] significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (2012, p. 6).

Nesse sentido, o PP do curso traz uma concepção voltada para o encadeamento e a articulação da teoria com a prática, se opondo a conceitos vinculados a “epistemologia da prática” (PP/UFSC, 2008, p. 19-20). Dito isso, penso que seja relevante ao realizar esse TCC, trazer os aspectos positivos do curso, uma vez que acompanhei algumas lutas e embates construídos no diálogo com as urgências da realidade brasileira, sendo pensado e reestruturado, de

⁷ Documento na íntegra em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>

modo a contemplar uma educação superior de qualidade a todas e todos, conforme previsto no PP do curso.

Logo, este fortalece o seu comprometimento com a escola pública de qualidade e democrática, em que “[...] o compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública” (PP/UFSC, 2008, p. 17).

Por conseguinte, falar do curso de Pedagogia traz no seu bojo a discussão da formação docente, aqui compreendido como área de formação que tem impacto direto na sociedade, e principalmente na escola. A formação docente, portanto, é alvo de discussões, estudos e pesquisas, reflete sua importância na sociedade, uma vez que é na sociedade onde se verifica a sua eficácia ou a falta dela. No quesito, docência, o Conselho Nacional de Educação, em sua resolução (CNE/CP Nº1 DE 15 de maio, 2006) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), Licenciatura, no artigo 2º parágrafo 1º afirma ser a docência:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (DCNP, 2006, p. 1)

Muito embora esteja explícito o alargamento da docência nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), onde há múltiplas funções para o docente, o curso de Pedagogia da UFSC compreende a “[...] docência como princípio e considera o professor como sujeito histórico, que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam [...]”, compreendendo as bases e métodos que os constituem (PP/UFSC, 2008, p. 03). E cabe ao professor, segundo Serrão, “[...] planejar, elaborar, desenvolver, avaliar, enfim, formar todo um conjunto de ações constitutivas dos processos de ensino e de aprendizagem” (2004, p.40).

Partindo desse pressuposto, quando revisito o meu processo formativo no curso de Pedagogia da UFSC, confirmo que essa ação intencional e prevista na DCNP tem se efetivado. Arrisco a dizer que por meio das relações interpessoais construídas, dentro do espaço escolar, no desenvolvimento do estágio supervisionado, mas, também, em outros momentos e fases do curso, a teoria dialogou com a prática vivida em consonância com o que afirma Piconez “[...]”

a prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática” (1991, p. 23).

No PP do curso de Pedagogia da UFSC se destaca que o/a professor/a é:

Um intelectual da educação que tem a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, sendo capaz de compreender as relações existentes entre o campo educacional e o campo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que o processo educacional está inscrito. É compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa que tendo a prática educativa como ponto de partida a esta não se restringe (PP/UFSC, 2008, p. 10-11).

Dessa forma o curso de Pedagogia da UFSC oferece indicadores na direção de se tratar de um espaço de formação emancipador, crítico e reflexivo, que permiti ampliar o olhar para outros horizontes. Foi nesse caminho e espaços, que gradativamente adquiri maior consciência do exercício da minha cidadania, como se um processo de libertação promovesse a emancipação de uma mente antes enclausurada, que de tão pequena parecia sem perspectivas. Talvez seja isso, também, o que ocorre quando de posse do conhecimento científico, me sinto implicada com a busca e luta para que outras/os estudantes tenham uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Posso parecer um tanto romântica ao tratar dessa forma o objeto desse estudo ou parecer como algo irreal, também me fiz essa pergunta. Contudo, ao considerar o que localizo em mim em termos de transformações e apropriação de conhecimentos, tenho clareza que apesar das lutas ainda necessárias para conquista de direitos, especialmente na atual conjuntura política do país, foi nesse lugar e curso que tive contato com professores/as que construíram espaços potentes de estudo e contribuíram efetivamente com minha formação inicial de professora. E é daqui que saio com o desejo de devolver à sociedade o que de melhor recebi.

3.3 Formação de professores

O tema da formação de professores torna-se indispensável para compor o conjunto desse trabalho. E apesar do muito já pesquisado, e dos vários caminhos possíveis para abordá-lo, pretendo fazer um pequeno recorte no intuito de promover uma reflexão sobre a formação de professores/as a partir dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia da UFSC e da atual conjuntura educacional brasileira. Inspirada na professora Maria Isabel Batista Serrão, no que se refere à importância da universidade pública, compreendemos que “Apesar da diversidade de condições sócio-econômicas e políticas das diversas regiões brasileiras, a defesa de que a formação de professores deve ocorrer no âmbito universitário é uma atitude de busca de manutenção da qualidade de ensino nesse processo” (2004, p. 46).

E na recente experiência dos estágios supervisionados promovidos pelo o curso de Pedagogia da UFSC, percebo que os mesmos caminham na contramão do atual cenário educacional. Com isso quero dizer que para falar sobre o assunto é necessário fazer sua relação com o contexto. Se de um lado, quando nos referimos a uma formação de qualidade, com ênfase para formar futuras/os professores/as para atuar na escola pública, de outro lado, o exercício da profissão tem sofrido sucessivos ataques, e na relação entre escola e a sociedade, ao professor/a chega a demanda de suprir também as mazelas de uma sociedade atacada nos seus direitos de viver bem, se alimentar bem, acessar um sistema de saúde que funcione, de proteção e de educação de qualidade.

No campo da política, e, portanto, de legislações vigentes e documentos oficiais sobre a temática, nos perguntamos: - o que as políticas públicas dispõem sobre a formação docente? - o que se espera de um/a professor/a? - como ele é percebido/a?

Sobre essa discussão, a formação do profissional da educação é prevista legalmente pelo Estado a fim de garantir qualificação na área. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação nº 9.394/96⁸ (LDBEN 9.394/96) se prevê no seu artigo 62º, parágrafo primeiro: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Mas qual o tipo de formação está prevista e garantida? Qual o tipo de professor/a está em processo de formação para atuar na educação brasileira dentro dos atuais contextos formativos de nível superior? Essas questões se explicitaram de forma mais contundente quando já

⁸ Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>

inserida no campo de atuação dos estágios supervisionados, e dentro de um contexto de educação pública na esfera municipal e outra estadual, me deparava com as perspectivas ali colocadas.

Ao professor/a do século XXI é previsto e esperado inúmeras qualidades e competências. Essas atuam no sentido de ser capaz de atender demandas de diversas ordens, como, social, cultural, econômica, entre outras, uma ampliação do seu ofício está intrínseco no CNE/CP N°1/2006, como afirma Triches na pesquisa realizada sobre as DCNP “[...] evidências colhidas nas DCNP o professor a ser formado no CPe, para dar conta dessa docência alargada, assumirá características de um *superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica” (2010, p. 40).

Ao longo do curso e das disciplinas ministradas pelos/as professores/as da UFSC, até no último semestre cursado, essa discussão esteve em pauta, e gerou em mim uma inquietude sobre a profissão. Ao mesmo tempo em que crescia a necessidade de percorrer o caminho realizado numa espécie de produção de sínteses sobre a formação, e a possibilidade de atuar de forma crítica na escola pública, também há uma sensação de estar refém dos discursos de uma sociedade tão desigual e promotora de relações de sofrimento no trabalho docente. Para Serrão há na formação social capitalista “[...] uma clara separação entre o sentido e o significado na atividade vital humana, uma manifestação do processo de alienação que sofre todo trabalhador” (SERRÃO, 2004, p.165).

E ao que parece, assim tem sido com o trabalho docente, uma tentativa de alienação cada vez mais acirrada para o cumprimento do propósito capitalista e exploração da atividade humana, que tem acarretado problemas na formação docente, conforme Saviani mencionava

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (2009, p. 153).

Por isso tenho em estima consideração que foi no estágio, de forma concreta que todas as discussões sobre a realidade atual das escolas públicas, seus desafios e urgências se colocam diante de mim. No caminho da escola para casa, muitas perguntas e angustias fizeram companhia. E desse percurso, a síntese realizada é a do compromisso assumido com a escola

pública, numa busca por igualdade de oportunidades, igualdade social, luta por melhores condições de trabalho, melhores salários, plano de carreira profissional, entre outros.

Acredito que não seremos os salvadores da pátria amada, nem será por meio da educação que haverá a redenção da sociedade, e sua transformação radical, mas acredito que seja por meio de pequenas e implicadas ações que o/a professor/a poderá produzir uma atividade de ensino que faça sentido aos seus estudantes e que dê a eles/elas outras possibilidades de vida na escola.

É justamente nessa direção que o curso de Pedagogia da UFSC habilita os seus discentes para exercer a profissão. Torna-se um locus de formação de professores/as preparados/as intelectualmente para conseguir decifrar as amarras de uma sociedade capitalista, denunciar e resistir diante de políticas contrárias à educação pública. Quem sabe seja esse um dos motivos do interesse pela formação de professores/as chegarem a altos patamares da política nacional, pois se sabe que por meio dos/as professores/as é que se pode atingir a classe dominada, portanto, há um consenso sobre o/a professor/a e sua formação, estes colaboraria para a manutenção da hegemonia burguesa (TRICHES, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras coisas que localizei como motivação para realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso, era ter um espaço de construção de sínteses reflexivas, no diálogo com autores que versassem sobre o tema. Uma espécie de passar a limpo importantes vividos do percurso formativo. Descrever sobre a minha satisfação, pontuar as vantagens de ordem intelectual, social e afetiva quando se têm o espaço de uma universidade federal para realizar sua graduação com uma qualidade ímpar.

Portanto, ter esse espaço de memórias revisitadas, experiência esta que foi proporcionada no campo de estágio supervisionado, o qual me permitiu ver, sentir, observar e refletir sobre as questões peculiares a respeito da escola, do/a professor/a, do/a estudante, e da organização escolar, é a expressão de um texto realmente passado a limpo, só que dessa vez, além da letra bonita e de professora, o texto se junta a um conjunto de outros/as autores para sustentar meu olhar e reflexão.

Durante a caminhada, alguns dos questionamentos produzidos em relação ao campo de atuação profissional, foram mais mobilizadores no decorrer do exercício do estágio supervisionado. Ali as perguntas mais barulhentas foram levantadas, e pediam especial atenção aos desafios colocados no cotidiano da sala de aula dos/as professores/as de escola pública. Como por exemplo: - como se aprende e para que serve essa aprendizagem? - vou conseguir dar conta de alfabetizar essas crianças? - o que fazer com as crianças que não aprendem? - como produzir atividades de aprendizagem com sentido às/aos estudantes? - como fazer a diferença dentro da escola num cenário educacional construído por meio de políticas públicas limitadoras no que se refere à construção de uma educação pública de qualidade para todas/os?

Sobre a última pergunta, essa não se encerra aqui. Não há uma resposta simples para algo de tamanha complexidade. Mas, a realização desse trabalho, e sua releitura depois de finalizado, me diz que para além de uma certificação/diploma de Pedagoga, me sinto habilitada e implicada para ler a realidade da educação brasileira com criticidade, e também sensibilidade. Sigo com minha bagagem (as que carrego dentro e fora de mim), buscarei a inspiração naqueles/naquelas que também me ensinaram a lutar por uma sociedade mais justa.

O percurso na UFSC, no curso de Pedagogia nos mostra uma realidade muitas vezes dura de se aceitar, uma realidade que deve ser questionada, nos promove uma reflexão sobre a nossa humanidade e os seres humanos. Realidade esta que presenciei e que se intensificou como já explicitado na época do estágio.

Digo isto, pois no estágio por várias vezes presenciei falas como: não tem material para trabalhar, não há professor (de aulas como educação física e artes) e eu terei que ficar com os estudantes mesmo não sendo minha área de formação, e por outro lado, os estudantes perderiam conteúdos e atividades específicas nas referidas áreas, não há biblioteca para levar as crianças, entre outras questões. Quantos desafios!

Como dar conta de produzir motivação nos estudantes para os estudos? Como ensiná-los? Alfabetizá-los? Levando em consideração, também, toda essa conjuntura que produz adoecimento do/a professor/a, cansaço, esgotamento? Neste estágio vi a imensa negligência do Estado para com a educação, e ao mesmo tempo a importância do/a professor/a neste mesmo lugar de ensino. Compreendo que a condição não altera a posição, ou seja, embora a condição seja desfavorável, os desafios grandes e difíceis, isso não muda a posição e importância de um/a professora em relação ao seu compromisso com a escola, com o ensino e estudantes.

Também pude perceber a importância da formação docente e por que ela se constituiu um campo de disputas, perceber o que está oculto nas políticas públicas, o que se quer e aonde se quer chegar. Esse exercício de análise crítica e reflexiva legitima a produção desse trabalho. A reflexão feita até aqui, deixa possibilidades de alargamento e aprofundamento de novos estudos que queiram pensar sobre a prática docente e sua formação. Pensar nos caminhos e rumos que a educação tem trilhado e o que as gerações futuras de professores/as têm pela frente, seus desafios e possibilidades de mudança...

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº1, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai.2006, Seção 1.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Câmara dos Deputados. Série Legislação, 13ª edição. Edições Câmara. Brasília, 2015.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394 de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22 abril 2018.

Bondía, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan. 2002.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>> Acesso em: 19 março 2018.

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBEP. Brasília. v. 88, n 218. P. 122-139, jan. abr. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/767>. Acesso em 04 abr. 2018.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico,1996

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al]; Stela C Bertholo (coord.) A prática do ensino e o estágio supervisionado. Campinas SP: Papirus, 1991- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GIRARDELLO, Gilka. **Por que toda criança precisa brincar (muito)?** p.64-65, 2006. Mensal. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka/doc_download/17-por-que-toda-crianca-precisa-brincar-muito>. Acesso em: 13 abr. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas EAESP/FGV**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-25, mai./jun.1995. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000300004 Acesso em: 05/maio de 2018.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**. Campinas, v. 9, n. 2, p. 247-260, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200007

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia* [em línea] 20 (2), pp.355-368. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/5137/513751440006/>. Acesso 18 maio de 2018

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2017.

ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>> Acesso em: 28 maio/2018. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NOGUEIRA, Maria Alice e Afrânio Catani (Org.). In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, (Ciências Sociais da Educação).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: Nomear e significar experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2011. Cap. 1. p. 13-33.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 137-162, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282>>. Acesso em: 17 maio 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40jan./abr. 2009. Disponível em<<http://poseducacaoifbaiano.com.br/wpcontent/uploads/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-aspectos-hist%C3%B3ricos-e-te%C3%B3ricos-do-problema-no-contexto-brasileiro.pdf>>. Acesso em: 05/maio de 2018.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. ESTÁGIO E PESQUISA. OU SOBRE COMO OLHAR A PRÁTICA E TRANSFORMÁ-LA EM MOTE DE PESQUISA. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], dez. 2007. ISSN 1980-5071. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1721> Acesso em: 02 abril de 2018.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Estudantes de pedagogia e a atividade de aprendizagem do ensino em formação**. São Paulo, 2004. 220 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/USP1002-T.pdf>

TRICHES, Jocemara. Capítulo 4- *Superprofessor*: instrumento da “nova” educação. IN: **Organizações multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/UFSC: Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0827-D.pdf>. Acesso em: 08/05/2018.

UFSC. CED. PEDAGOGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Centro de Ciências da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2008