
O estágio do pedagogo como processo formativo: relato de experiência

SIMONE GRACE DE PAULA*

Resumo

Neste artigo, relato minha experiência como professora orientadora de estágio de formação do pedagogo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC, nos últimos períodos, cujo currículo inclui disciplinas relacionadas à atuação desse profissional em espaços escolares, buscando compreender o significado dessa experiência para as alunas. Com o estágio, objetiva-se, em um primeiro momento, conhecer as funções atribuídas ao pedagogo, confrontando com aquelas que realmente são feitas, e, ainda, compreender os fatores condicionantes de sua prática pedagógica. A intenção educativa do segundo momento do estágio é o desenvolvimento de um projeto de intervenção no espaço escolar, mediante a realização de um diagnóstico visando à identificação de uma questão-problema ou lacuna na dimensão pedagógica. A análise da experiência pautou-se pela fundamentação teórica relativa à profissão de pedagogo, com base em Peixoto (1981), Garcia e Silva (1985) e Alarcão (2002), e sobre a prática pedagógica, tomando como referência Rockwell e Mercado (1988), Salgueiro (1998) e Teixeira (1999, 2008). Houve necessidade de me aproximar da prática profissional como investigadora, para realizar uma análise da situação concreta vivenciada pelo pedagogo no cotidiano escolar, o que tem propiciado a construção de saberes pelas alunas. A investigação sobre as funções do pedagogo possibilita que o estudante de pedagogia reflita sobre a importância de uma atuação qualificada, estabelecendo relações entre a função social da escola e as atribuições desse cargo de liderança. As alunas atribuem diferentes significados à experiência de estágio, tanto em nível pessoal como profissional. A intervenção no espaço escolar contribui para a construção de habilidades e competências relativas ao exercício profissional.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Estágio supervisionado. Funções do pedagogo e prática pedagógica.

* Professora do curso de Pedagogia da FCH/FUMEC. Doutoranda em Educação pela FAE/UFMG.

Introdução

Neste artigo, relato minha experiência como professora orientadora de estágio de formação do pedagogo¹ do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC, cujo currículo inclui disciplinas relacionadas à atuação desse profissional em espaços escolares, buscando compreender o significado dessa experiência para as alunas².

¹ O Estágio designado como do pedagogo engloba as funções do supervisor escolar, coordenador pedagógico ou pedagogo, dependendo da forma como as diferentes redes o definem. Com as novas diretrizes curriculares, foi extinta a função de supervisor escolar.

² Ao longo do texto referimo-nos ao sexo feminino por ser a maioria presente em nossas salas de aula.

O estágio de formação do pedagogo ocorre no sétimo e no oitavo período. A disciplina possui carga horária distinta da disciplina de fundamentos teóricos e metodológicos, porém encontram-se estreitamente articuladas. O primeiro estágio deve ser realizado em diferentes níveis de ensino: educação infantil, nos últimos anos do ensino fundamental, ensino médio regular ou profissionalizante, à escolha da estudante. O objetivo central é conhecer as funções e analisar a prática pedagógica do coordenador/pedagogo.

No período seguinte, o foco central do estágio é realizar uma intervenção no espaço escolar, mediante a realização de um diagnóstico que possibilite definir dificuldades, problemas ou lacunas relativos ao trabalho do pedagogo no cotidiano escolar. O estágio tem carga horária de 72 horas integralizadas, com a imersão na prática e em atividades relativas a estudos, elaboração de planejamento de intervenção, pesquisa e confecção de materiais didáticos, com o acompanhamento da professora orientadora do estágio. Após a realização desse estágio, há momentos específicos para análise e reflexão sobre a prática desenvolvida, confecção de portfólio e socialização da experiência.

Contextualizando a atuação do pedagogo no espaço escolar: breve histórico

No Brasil, na Reforma João Pinheiro, ocorrida em 1906, a educação foi vista como um dos eixos básicos da República. Acreditava-se que o êxito da reforma dependia dos professores. Fazia-se necessário investir na continuidade da formação deles e dar-lhes condições de trabalho e intervir na sala de aula, orientando-os em relação à utilização de materiais e recursos didáticos e fiscalizando-lhes o trabalho. Isso faz adensar a política de controle do trabalho docente, com significativa perda da autonomia, pelo estabelecimento de um rigoroso sistema de inspeção. A criação dos grupos escolares em Minas Gerais (1906) introduziu a figura do inspetor técnico, precursor do atual supervisor.

Em 1926, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada assumiu o governo de Minas, tendo como objetivo central a modernização do Estado com programa de governo inovador: a instituição do voto secreto, a criação da universidade mineira e a Reforma de Ensino Primário e Normal. Com essas propostas, atraiu e mobilizou o povo mineiro para o seu governo, que já era apoiado pela jovem elite intelectual mineira (PEIXOTO, 1981). Nomeado secretário, Francisco Campos acreditava no caráter renovador da escola, na própria mudança de comportamento dos indivíduos por meio da mudança dos métodos de ensino e na reconstrução social por intermédio da escola, influenciado por pensadores como Dewey, segundo Peixoto (1981). Essa crença fez com que ele buscasse a reformulação interna da estrutura escolar e investisse no aperfeiçoamento das professoras primárias. A educação passou a ser objeto de estudos específicos e adquiriu um caráter eminentemente técnico. O problema da educação passou a ser a otimização do ensino para

a população atendida, e, não, a expansão de um ensino de má qualidade, fato decorrente da tomada de consciência dos políticos de que o processo educativo é longo. O Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) passou a ser importante centro formador de recursos humanos para a educação, transformando-se em núcleo de irradiação de novos métodos e tendências educacionais, com a reforma do ensino no País, em 1928. A Escola de Aperfeiçoamento foi também instalada nesse governo com cursos de formação de docentes para a escola normal e assistência técnica ao ensino nos grupos escolares, nas décadas de 1930 e 1960.

O Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), acordo feito entre o Brasil e os Estados Unidos (1956-1964), teve como centro piloto o IEMG, que encontrou um sistema articulado de supervisão nas escolas primárias. Esse acordo teve importante papel na incorporação de perspectiva técnica na análise de questões educacionais, principalmente aquelas relacionadas ao fracasso escolar. Ele contribuiu fortemente para enfatizar metodologias e técnicas de ensino como solução para os problemas de evasão e repetência, movimentando o cenário educacional da década de 1960.

Os objetivos iniciais do acordo foram alterados no contato com a realidade brasileira. Verificou-se a necessidade de investir na formação de lideranças em duas frentes: na formação de professoras do Ensino Normal e na formação das supervisoras escolares. A inclusão da formação específica do supervisor fundamentava-se no currículo escolar e se equiparava, em termos de prestígio, às metodologias de ensino. O objetivo era treinar profissionais que pudessem ocupar cargos de liderança na administração do ensino e aqueles responsáveis pela supervisão na escola, em delegacias regionais de ensino ou em órgãos do planejamento públicos. Desde 1960, passou-se a formar intensivamente supervisores e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG) criou núcleos para o treinamento do professor primário nos sete agrupamentos de inspeorias mineiras, existentes à época, e geraram vagas para as novas

supervisoras. A busca de formação de lideranças educacionais para a reformulação de currículos nos órgãos centrais encarregados de planejamento, da coordenação, da avaliação e da administração do ensino em vários Estados trouxe nova fragmentação do processo de ensino, retirando da própria escola o processo de planejamento e incorporando uma perspectiva tecnicista na atuação desse profissional, reforçada pela LDBEN (Lei n. 5692/71).

O processo de redemocratização do País, na década de 1980, fez emergir uma série de críticas à atuação desse profissional, chegando-se a sugerir a extinção do cargo de supervisão escolar, visto seu caráter controlador e fiscalizador do trabalho docente. Entretanto, um novo olhar dos educadores progressistas sobre o supervisor passou a identificá-lo como intelectual orgânico perante as classes populares. A democratização da escola deve considerar a luta das classes trabalhadoras pela participação econômica, social e política na conquista de sua cidadania, concretizando coletivamente um projeto pedagógico que dê suporte às classes trabalhadoras. A democratização do saber escolar considera a experiência vivida pelo aluno e sua classe social de origem. O saber gerado no e pelo trabalho constitui a matéria-prima a ser tratada pedagogicamente, buscando facilitar ao aluno compreender o mundo para poder transformá-lo. (GARCIA; SILVA, 1985)

Nas últimas décadas, o movimento dos educadores em busca da formação reflexiva de professores recoloca o profissional pedagogo como um líder de comunidades aprendentes voltadas para o desenvolvimento qualitativo da instituição educativa. A escola é um ambiente educativo em constante aprendizagem que valoriza “a capacidade de pensar por meio do pensamento original de seus membros, livremente expresso. Mas simultaneamente a capacidade de se desenvolver e de lhes proporcionar, a eles também, condições de aprendizagem coletiva e individual” (ALARCÃO, 2002, p. 37). Uma aprendizagem cooperativa do conjunto das pessoas na organização.

Diferentemente da perspectiva do pedagogo como líder de comunidades aprendentes, as atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) buscam articular a docência e a gestão escolar, propondo a pedagogia como licenciatura. Ela incentiva a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos.

Neste breve histórico, percebe-se que as concepções e a práticas de supervisão escolar/pedagogo apresentam matizes diferenciados advindos de paradigmas distintos, o que acaba gerando problemas e tensões sobre a função supervisora que marcam a trajetória do curso de pedagogia, bem como as concepções de estágio.

Atuação do pedagogo: entre o ideal e o possível

O estágio supervisionado sobre o trabalho do pedagogo tem como intenção formativa identificar as funções prescritas e exercidas no espaço escolar, visando contextualizar a prática pedagógica desse profissional. A imersão no cotidiano escolar requer subsídios teóricos que possibilitam um olhar mais aprofundado sobre o pedagogo, suas funções, o contexto em que atua, bem como o estudo sobre sua prática pedagógica. Para uma análise mais consistente, tomei como referência a definição de prática pedagógica como prática social complexa realizada por sujeitos sociais. Ela pode ser considerada como “um trabalho realizado por sujeitos particulares nas condições materiais e históricas específicas do contexto escolar” (ROCKWELL; MERCADO, 1988, p. 74). A prática pedagógica, como prática histórico-social, é influenciada por aspectos mais amplos e globalizantes, como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos. (SALGUEIRO, 1998)

Nesses processos, os sujeitos sociais constroem sua prática ao longo de sua história pessoal e profissional. A prática não pode ser considerada apenas como uma transposição direta de conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas uma atividade complexa, realizada por sujeitos sociais. Na adoção desse referencial teórico, sua análise não pode prescindir do reconhecimento da história de vida pessoal e a trajetória profissional do sujeito pedagogo nem do contexto institucional de sua atuação.

O estágio, como processo investigativo, pode propiciar a coleta de informações e dados sobre a escola, englobando o currículo, o processo ensino-aprendizagem e as relações interpessoais, relacionando-as com as funções da coordenação pedagógica/pedagogo. Os dados relativos a essas dimensões do contexto e do trabalho educativo fornecem elementos que possibilitam refletir sobre o papel do pedagogo ou coordenador pedagógico, bem como de sua ação supervisora, com base nas demandas e possibilidades de cada instituição de ensino. Os instrumentos de coleta de dados sugeridos são: observação do cotidiano escolar, entrevista com a pedagogo/coordenador e análise documental. Esses instrumentos são construídos coletivamente com as estudantes e adaptados à realidade da instituição onde estagiarão. O registro e a análise dos dados coletados, fundamentados nos estudos realizados em sala de aula, orientam a construção do relatório de estágio.

No intuito de alcançar o objetivo geral, analisar a prática pedagógica do coordenador/pedagogo foi definido como intenções específicas: a) pesquisar no Regimento da Escola quais as funções previstas para a supervisão escolar, pedagogo ou coordenador pedagógico; b) comparar as funções previstas com as realizadas pelo supervisor, pedagogo ou coordenador pedagógico no cotidiano escolar; c) estabelecer relações entre a caracterização da escola e as reais atividades realizadas pelo pedagogo com base nas demandas do contexto escolar.

Na sala de aula, as alunas organizam, analisam e socializam os dados coletados no espaço escolar, buscando verificar convergências e divergências entre as funções prescritas para o pedagogo nos documentos escolares e aquelas efetivamente desempenhadas no cotidiano escolar, bem como as possibilidades reais de cumprir todas as funções predeterminadas. As alunas verificam, de modo geral, que em parte significativa dos documentos escolares as funções do pedagogo estão definidas com base em uma concepção tecnicista, voltando-se para o acompanhamento, controle e avaliação do trabalho docente. Alguns documentos já apresentam um enfoque mais democrático, posicionando esse profissional como articulador do trabalho coletivo e mediador na construção de uma prática escolar transformadora que prima pela participação de docentes, estudantes e comunidade nas instâncias de gestão democrática, tais como colegiado escolar, conselhos de classe, assembleias e grêmios. Elas demonstram certa surpresa ao observarem que nos documentos analisados, após o elenco de todas as funções que o pedagogo deve executar, há um inciso dizendo “e todas aquelas que a direção lhe couber” ou seja, não há limites precisos quanto ao fazer desse profissional, podendo ocorrer sobrecarga de trabalho e predominância de uma dimensão técnico-burocrática.

Muitas vezes, há convergências entre as funções prescritas para o pedagogo e aquelas realizadas por esse profissional, geralmente relativas à organização do trabalho pedagógico escolar, das atividades coletivas e de eventos, atendimento de pais, assessoria à elaboração de materiais didáticos, acompanhamento do desempenho escolar dos alunos e do trabalho docente, coordenação de reuniões coletivas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho escolar, dentre outras. Essas funções apresentam uma grande variação dados os contextos escolares nos quais esse profissional atua.

Os diferentes contextos de atuação do pedagogo constituem objeto de análise das alunas por meio do questionamento: quais

são as funções exigidas do pedagogo no cotidiano escolar? As reflexões sobre essa questão requerem uma análise do contexto institucional e político: ser pedagogo na rede pública municipal, na rede estadual ou particular (de acordo com esta ou aquela proposta educacional), na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e profissionalizante (com diferentes sujeitos: a criança, o adolescente, o jovem e o adulto) imprime marcas na atuação do pedagogo.

Algumas atuações se destacam pelo seu caráter inovador, práticas comprometidas com a transformação da educação, visando à construção de uma escola democrática e inclusiva. Outras se destacam pelo negativo: muito burocráticas e aquelas que se centram nas relações de conflito ou indisciplina que ocorrem no cotidiano escolar, provocando sérios questionamentos sobre a validade desse profissional, já que este atua como “disciplinário”. A análise da prática do pedagogo escolar possibilita às alunas identificar uma diversidade de linhas orientações, de concepções e de prática, revelando que esse lugar ainda não está bem definido no espaço escolar, como ocorreu nos fins da década de 1970 e início da de 1980, quando diferentes temporalidades históricas se apresentaram.

A compreensão dessas diferentes atuações requer um estudo sobre quem é esse profissional, qual sua história pessoal e profissional. Fundamentadas em entrevistas narrativas realizadas com as pedagogas, as estudantes buscam elementos em sua vida pessoal e profissional que fornecem indícios e possíveis explicações para a forma como atuam. Elas começam a compreender a influência das experiências escolares, familiares e sociais na escolha da profissão e no modo de ser pedagoga. As narrativas das pedagogas oferecem pistas sobre as marcas deixadas por experiências positivas e negativas no processo de escolarização, pela participação em ações de solidariedade na comunidade, pela atuação sindical, dentre muitas outras. As estudantes verificam quão

importante é a consideração dos pedagogos como sujeitos sociais; eles “não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade” (TEIXEIRA, 1999, p. 181). As alunas reconhecem que, como sujeitos sociais, os pedagogos estão num processo de desenvolvimento profissional, são atores sociais que fazem, em parte, as escolas e os projetos de educação. Possuem um sistema próprio de atitudes e normas, e enfrentam dificuldades e desafios no exercício de sua profissão. Essas experiências permitem um fazer-se e refazer-se, num permanente construir-se.

As possibilidades de atuação do pedagogo no espaço escolar requerem a consideração das várias dimensões que compõem sua prática: a pessoal, considerar quem é essa pessoa, qual sua história de vida; a profissional, qual é sua história profissional, onde estudou, quais são suas experiências no mundo do trabalho; a história social, como se inscreve nos movimentos contemporâneos, de quais movimentos sociais participou/participa. A análise desses elementos oferece pistas importantes para a compreensão do trabalho desse profissional, uma vez que retira o estudante de pedagogia do lugar comum de acreditar que somente a formação acadêmica define o perfil do profissional.

As estudantes narram sobre o significado do estágio dizendo que ele possibilita várias aprendizagens sobre ação do pedagogo, tanto em relação às práticas bem-sucedidas quanto aos equívocos relacionados às funções. Júnia (2009) narra que aprendeu muito no estágio observando as pedagogas na escola e ouvindo as colegas falarem sobre suas experiências:

Aprendi mais sobre o que não deve ser feito, pois a pedagoga focalizava sua ação nos problemas de disciplinas fazendo intervenções pontuais, sem uma visão mais ampla da questão. Ela disse nunca ter lido os documentos escolares em busca de definir melhor suas atribuições, mas atende sempre às

solicitações da direção e acredita que sua função é manter os alunos sob controle.

Sônia (2007) afirma que tem

um outro olhar sobre a realidade escolar, de fora da sala de aula, que possibilita ver muitas dimensões do cotidiano escolar que ficam escondidas quando fixamos a atenção na sala de aula.

Joana (2008) diz:

Descobri uma possibilidade interessante para atuação: não gostei muito das experiências na sala de aula. Estava pensando que escolhi a profissão errada, mas estou encantada com o trabalho da pedagoga do ensino médio. Sinceramente, despertou meu interesse pela gestão escolar. Vocês não imaginam o que significa isso para mim.

Esse estágio permite refletir sobre a atuação do pedagogo nos espaços escolares, buscando compreender a prática desse profissional, bem como que as alunas se interroguem sobre o significado da profissão, sobre suas escolhas e seus projetos de vida.

A intervenção na realidade escolar: uma possível contribuição

A intervenção no espaço escolar tem como intenção educativa vivenciar uma experiência concreta relacionada à atuação do pedagogo na escola, mediante a identificação de dificuldades, problemas ou lacunas relativos ao trabalho do pedagogo no cotidiano escolar e, ainda, retribuir à escola o período que acolheu a estudante contribuindo para sua formação. A identificação do tema da intervenção pode ter ocorrido na experiência de estágio anterior ou será delimitada no início dessa nova etapa.

O estágio de intervenção é organizado em quatro etapas. Na primeira, a aluna realiza um *diagnóstico* com a finalidade de conhecer a realidade da escola e a escolha de um aspecto (problema ou interesse da escola) para realizar a intervenção. Essa fase é muito importante para a definição de ações posteriores, sendo constituída por três momentos principais: “coleta de dados, análise e interpretação dos dados e produção de relatório” (VILELLA; GUIMARÃES: 2003, p. 44). As informações obtidas na avaliação diagnóstica, associadas aos conhecimentos e aos interesses da escola e das estudantes possibilitam a tomada de decisão sobre qual aspecto priorizar.

Definida a temática, a estudante realiza a *construção de um projeto de intervenção* com a orientação da professora de estágio. Ao término da elaboração, o projeto é analisado pela pedagoga da instituição, que sugere alterações e o aprova. A implantação e o cronograma são acompanhados pela pedagoga. O trabalho é registrado por meio de anotações diárias, recolhimento de amostras de materiais utilizados, realização de filmagens e fotografias, com as devidas autorizações tanto da escola quanto dos pais dos(as) alunos(as). Durante o desenvolvimento do trabalho, são realizadas avaliações processuais relativas à dinâmica e às atividades desenvolvidas, ao envolvimento, ao interesse e à aprendizagem dos sujeitos. A avaliação geral do Projeto de Intervenção é realizada pelas pessoas envolvidas: alunos, professoras, pais, pedagogos, dentre outros.

Na etapa final, a estudante confecciona um portfólio contendo o planejamento do Projeto de Intervenção, incluindo o projeto de ação e o cronograma, as amostras do diagnóstico realizado e as atividades de intervenção: a) planejamento da formação de professores, das aulas, atividades ou oficinas realizadas; b) exemplos de materiais usados na intervenção: mensagens, transparências, *slides*, atividades de alunos e fotografias. A estudante descreve cada dia de intervenção e realiza uma análise reflexiva diária para

que possa realizar alterações necessárias durante a execução do trabalho. É feita uma avaliação final da estudante sobre o projeto de intervenção: validade, aprendizagens realizadas, acertos, erros e sugestões para os próximos projetos de intervenção.

As estudantes atribuem significados diferentes ao estágio de intervenção. A escolha do tema reflete um interesse específico da aluna ou algo que lhe chama a atenção, dentre eles: o acolhimento às crianças, a alimentação escolar, o uso da biblioteca, as dificuldades escolares dos sujeitos; a leitura e escrita; a matemática; a educação ambiental; saúde; a avaliação escolar; o currículo; os direitos das crianças, adolescentes e jovens; a inclusão de deficientes; a sexualidade; os preconceitos; a indisciplina e a violência escolar; a situação dos jovens diante da escolha profissional e do vestibular. Na intervenção com esses sujeitos, questionam-se ideias preconcebidas, revelam-se preconceitos e estigmas, o que provoca reflexões sobre a pessoa da estudante: Quem sou eu? Por que me comporto/comportei assim? Questiona-se, também, a formação acadêmica – são tantas demandas e tantos temas que é impossível dominar tudo num processo de formação universitária –, uma vez que é necessário continuar aprendendo.

A título de exemplo, explico algumas avaliações das estudantes. Josie e Silvia (2007), ao concluírem a intervenção sobre alimentação saudável, narram:

Diante dos resultados, não podemos negar nossa satisfação em executar tal projeto, pois nos permitiu vivenciar e realizar um trabalho que exercesse influencia direta nos rumos da escola e na vida de seus alunos.

Essa escola ainda não havia se questionado sobre o tipo de alimentação oferecido aos alunos. Houve acolhimento da proposta tanto pela pedagoga quanto pelos pais. As alunas Clara e Cristina, ouvindo a angústia da pedagoga de uma instituição particular sobre o comportamento dos jovens do terceiro ano do

ensino médio, dado o fato de estarem *evitando espaços abertos, permanecendo no chão do corredor na porta da sala da coordenadora, demonstrando ansiedades, angústias, medos, ou seja, sentimentos próprios da juventude, fase em que vivenciam a pressa de saber quem são*, realizam uma intervenção sobre sentimentos da juventude, angústias e planos de futuro. Durante a intervenção, estudantes de pedagogia proporcionaram momentos nos quais os jovens pudessem refletir sobre sua condição juvenil. A receptividade foi tal que a coordenadora/pedagoga o institucionalizou. As estudantes relatam: *O contato com os jovens foi muito significativo; questionamos a ausência desses momentos no cotidiano escolar. É muito importante a aproximação da realidade escolar e das demandas que emergem da ação educativa.*

Conclusão

Neste artigo, relatei minha experiência como professora orientadora de estágio de formação do pedagogo no qual refleti sobre algumas dimensões da formação desse profissional. Verifiquei a necessidade de me aproximar da prática profissional como investigadora, para que, com base em dados concretos e fundamentação teórica mais profunda e consistente, pudesse realizar uma análise da situação concreta vivenciada pelo pedagogo no cotidiano escolar, o que tem propiciado a construção de saberes pelas alunas. A investigação sobre as funções do pedagogo confrontando a teoria (o ideal) com a prática real no espaço escolar possibilita que a estudante de pedagogia reflita sobre a importância de uma atuação qualificada desse profissional, estabelecendo relações entre a função social da escola e o papel do pedagogo, dadas as atribuições desse cargo de liderança.

Outro aspecto importante é a compreensão da prática pedagógica como algo complexo. O reconhecimento dos fatores condicionantes da atuação profissional, o estabelecimento de

ensino, o momento histórico, as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos pedagogos e os sujeitos com os quais se relacionam propiciam mudanças na atitude das alunas diante da atuação desse profissional, tornando-se mais cautelosas e cuidadosas nas análises críticas.

A intervenção pedagógica no espaço escolar contribui para o desenvolvimento de algumas habilidades profissionais importantes: a indagação, a investigação, o estudo, as habilidades para relacionar e mediar conflitos. As estudantes também narram que as experiências de estágio de formação do pedagogo têm sido significativas em diferentes dimensões: pessoal e profissional. Essas dimensões ressaltam-se nos depoimentos das estudantes de pedagogia que anteriormente tinham uma visão negativa sobre os estudantes pobres (crianças, adolescentes, jovens e adultos) e sobre suas famílias: supunham que eram desinteressados, agressivos ou até mesmo violentos, que as famílias não se importavam com o processo de escolarização deles. Contudo, a realidade foi outra: esses estudantes, em sua maioria, se esforçam para aprender e suas famílias em acompanhar o processo educativo de seus filhos. A representação de que os professores e os pedagogos que atuam na rede pública são menos empenhados no processo de aprendizagem dos educandos foi questionada. As estudantes tiveram contato com profissionais competentes, com excelente formação e dedicados.

Essas experiências tocam profundamente as estudantes. Elas passam a reconhecer que o desenvolvimento delas como profissionais relaciona-se com várias dimensões da própria vida. Na dimensão pessoal, refletem sobre suas representações negativas, seus preconceitos e possíveis atos discriminatórios. Na dimensão profissional, questionam-se sobre suas escolhas, seus projetos profissionais, que podem interferir positivamente ou negativamente na vida de outros sujeitos. Elas passam a valorizar a presença do pedagogo como profissional que pode qualificar a atuação da instituição de ensino e contribuir para a transformação social.

Abstract

PRACTICAL TRAINING IN PEDAGOGY AS A FORMATIVE PROCESS: AN EXPERIENCE REPORT

In this paper I report on my experience as a practical training supervisor of senior Pedagogy students at the School of Human and Social Sciences (FUMEC University). The course curriculum includes disciplines related to the professional practice in schools aimed at providing the students with tools to understand such experiences. The objective of practical training is, in the first place, to understand the pedagogue's theoretical roles in the face of those that are in fact attained, as well as to understand determining factors of the pedagogical practice. The second objective of a practical training is to develop an intervention project in the school space, drawing on a diagnosis that identifies an issue/problem of interest or a gap regarding the pedagogical dimension. The experience analysis built on theoretical underpinnings related both to the pedagogue's profession (Peixoto, 1981; Garcia & Silva, 1985; Alarcão, 2002) and the pedagogical practice (Rockwell & Mercado, 1988; Salgueiro, 1998; Teixeira, 1999, 2008). The approach of the professional practice sheds light on the real situation that pedagogues experience in their daily work at schools and promotes knowledge construction among Pedagogy students. The investigation of the pedagogue's role enables students to reflect upon the relevance of skilled performance to fulfill both schools' and professionals' social roles. Students ascribe different meanings to the practical training experience, both personally and professionally. Intervention in the school space contributes to developing skills and competences that are needed for the professional practice.

Keywords: Pedagogy Course. Supervised practical training. Pedagogue's roles and pedagogical practice.

Résumé

LE STAGE DU PÉDAGOGUE CONSIDÉRE COMME UN PROCESSUS DE FORMATION: LE RECIT D'UNE EXPERIENCE

Le texte présente le récit de l'expérience de l'auteur en tant que professeur responsable de la supervision des stages de formation des pédagogues au sein du Cours de Pédagogie de la Faculté de Sciences Humaines et Sociales de l'Université FUMEC. La grille curriculaire du cursus inclut des disciplines qui s'appliquent à la pratique du pédagogue dans des espaces scolaires et cherche également à identifier le sens d'une telle expérience pour les étudiants en pédagogie. Dans le cadre du stage on cherche à repérer les fonctions attribuées au pédagogue tout en essayant d'examiner leur statut dans la réalité quotidienne; on cherche encore à saisir les éléments qui déterminent la pratique du pédagogue. Dans un deuxième moment, le stage privilégie le développement d'un projet d'intervention dans l'espace scolaire par le moyen d'un diagnostic ambitionné d'identifier une "question-problème" ou une lacune sur le plan de la dimension proprement

pédagogique. L'analyse de l'expérience se fonde sur les études théoriques relatives à la profession enseignante – Peixoto (1981), Garcia e Silva (1985), Alarcão (2002) – et sur la pratique pédagogique – Rockwell et Mercado (1988), Salgueiro (1998) et Teixeira (1999, 2008). Pour l'examen de la situation vécue concrètement par le pédagogue dans le quotidien scolaire, l'auteur a dû s'insérer dans la pratique professionnelle en tant que chercheur. Une évaluation plus précise des fonctions attribuées au pédagogue permet que l'étudiant de pédagogie réfléchisse sur l'importance d'une pratique plus qualifiée et qu'il établisse des rapports entre la fonction sociale de l'école et les attributions de ce poste d'autorité. Les étudiants attribuent des sens différents à leur stage, aussi du point de vue personnel que du point de vue professionnel. L'intervention dans l'espace scolaire contribue à la construction d'habiletés et de compétences liées à l'exercice professionnel.

Mots-clés: *cursum de pédagogie; stage supervisé; fonctions du pédagogue; pratique pédagogique.*

Recebido em 15/12/2010

Aprovado em 20/1/2011

Referências

AGUIAR, M. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação de profissional da educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

ALARCÃO, I. Do olhar supervísivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 dez. /2009.

GARCIA, D. F.; SILVA, M. A. Alternativas para a supervisão educacional em nível da unidade escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 2, p. 28-34, dez. 1985.

PEIXOTO, A. C. *A reforma educacional Francisco Campos: Minas Gerais: governo presidente Antônio Carlos*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, México, n. 4, p. 67-78. 1988.

SALGUEIRO, A. M. C. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

VILELLA, F.; GUIMARÃES, A. Sobre o diagnóstico. In: PLACCO, V. M. *et al.* *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2003.