

ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA: O ESTÁGIO DOCENTE NA INTEGRAÇÃO GRADUAÇÃO - PÓS-GRADUAÇÃO

Ana Luiza, M. de S. Toffano – al.meca@uol.com.br

Arquiteta e Urbanista, mestranda

Sabrina, F. do Amaral – sabrinaferretti@yahoo.com.br

Arquiteta e Urbanista, mestranda

Maria de Lourdes, P. M. Costa - mariadelourdespmcosta@gmail.com

Arquiteta e Urbanista, docente

Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense

Endereço: Rua Passo da Pátria, 156 – Bloco D, sl 541 - São Domingos

CEP.: 24210-240 – Niterói – RJ

***Resumo:** O presente artigo tem como objetivo discutir os (des)vínculos entre graduação e pós-graduação, com enfoque para os cursos de Arquitetura e Urbanismo. Para tanto, contextualiza a importância da pesquisa na formação universitária, evidencia uma forma de capacitação através de Estágio Docente e apresenta a experiência vivida pelas autoras (mestrandas do Curso de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense – UFF e pela supervisora deste treinamento), enquanto membros do Estágio Docente exercido na disciplina optativa Estudos Urbanos e Regionais III, do Curso de Graduação na área, da Escola de Arquitetura e Urbanismo / UFF. O experimento se mostra positivo, em termos de integração entre graduação e pós-graduação através das atividades do Estágio Docente, o qual incentiva o avanço das pesquisas no âmbito da pós-graduação, possibilitando o contato de alunos dos dois níveis de ensino, ao mesmo tempo em que se configura a capacitação das mestrandas. Desta forma, propõe-se chamar a atenção para a necessidade de se estimular uma maior participação de alunos de pós-graduação no processo de planejamento das atividades de ensino, bem como, despertar o interesse dos discentes de graduação para a pesquisa na pós-graduação, promovendo reflexões e a inter-relação entre os cursos de graduação e pós-graduação das unidades de ensino.*

***Palavras-chave:** Integração Graduação/Pós-Graduação, Estágio Docente, Capacitação*

1 INTRODUÇÃO

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. (PNE: LEI Nº 10.172/01, 2001 apud CURY, 2004).

A graduação e a pós-graduação são âmbitos específicos do ensino superior, devendo cumprir finalidades próprias e complementares. Segundo Spinelli e Kats (2009), a

Constituição Federal de 1988 privilegia a figura Universidade por meio de um artigo próprio, o artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Portanto, ao tratar da definição de Universidade, este artigo não pede que o ensino se isole na graduação ou que a pesquisa seja propriedade exclusiva da pós-graduação. A pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis na Universidade e, por isso, as três funções são institucionalizadas no seu todo e, como funções permanentes, devem estar presentes em seu conjunto de ações.

Por um lado, o ser professor não resume em si apenas o docente capaz do ensino, mas inclui, antes de tudo, ser educador, e pesquisador dotado de condições para promover investigações e para absorver e transmitir resultados da pesquisa. Por sua vez, o ser pesquisador não é suficiente para ser docente. A formação didático-pedagógica é necessária para a formação de gerações de estudantes qualificados, muitos dos quais voltados para as licenciaturas responsáveis pela formação de outros docentes para atuar na educação básica. Por isso, essa relação deve consistir em um círculo virtuoso em que as especificidades de cada qual se beneficiem mutuamente, seja para a qualificação interna da Universidade, seja para a formação de profissionais compromissados, críticos e competentes para o desenvolvimento do país. (CURY, 2004).

A pesquisa deve ser articuladora entre a graduação e a pós-graduação. A produção de saberes não está presente somente na graduação, pois se trata de uma premissa educativa, devendo, portanto, estar presente tanto na graduação quanto na pós-graduação.

A graduação, como componente do ensino superior, incorpora a necessária herança da humanidade a ser transmitida pelo ensino e, também, vê-se potencializada pela incorporação do novo que a pesquisa revela. Assim, para Cury (2004), a graduação tem como conceito regulador o princípio da preservação enriquecida, cujo ensino se volta para uma profissionalização.

Ainda segundo este autor, a pós-graduação, como componente do ensino superior, eleva o ensino nela ministrado pela contínua atualização de conhecimentos propiciada pela pesquisa, garantida pela utilização de uma metodologia científica em vigência, e pela circulação de múltiplos pontos de vista, como requer a Universidade. Por consequência, a pós-graduação tem como conceito regulador o princípio da inovação por meio da produção de conhecimentos expressa na pesquisa. Neste sentido, graduação (ensino) e pós-graduação (pesquisa) devem caminhar juntos e articulados com a finalidade de permitir a mútua criatividade. “A relação de circularidade virtuosa entre ambos os níveis é positiva tanto para a graduação como para a pós-graduação, sendo que a melhoria na primeira conduz a um mais alto desempenho dos formados em sua profissionalização e permite estudantes mais bem preparados para uma atuação dinâmica da pós-graduação”. (SPINELLI & KATZ, 2009).

Atualmente, mudanças significativas estão ocorrendo em todo o mundo, uma vez que a configuração da informação em rede tem colocado os países e continentes em dimensões diferenciadas de aspectos que, até pouco tempo atrás, eram consideradas fundamentais. Cury (2004) afirma que um exemplo claro disso é o contínuo recuo da força física e do próprio valor das matérias primas em favor do avanço da força intelectual, bem como das novas formas de composição produtiva que evidencia o fim estrutural de muitos postos de trabalho. Em paralelo, novos serviços comparecem à cena social com exigências reveladoras de uma nova forma de mais-valia: a mais-valia intelectual. Daí decorre o papel significativo e estratégico do ensino superior em face às novas postulações da cidadania, do desenvolvimento dos países e do universo das relações sociais.

No Brasil, a comunidade científica deve muito ao desenvolvimento da pós-graduação universitária. A consecução de uma “massa crítica” foi objeto claro dos Planos Nacionais de

Pós-Graduação juntamente a uma atuação consciente e efetiva do próprio Estado. Desta forma, o Brasil conseguiu não só formar um considerável número de pós-graduados como também constituir um sistema institucionalizado de alta qualidade.

Nesse sentido, a pós-graduação tem sido um esteio indispensável à formação de recursos humanos de alta qualificação e à produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Esse desenvolvimento possibilita ao país a atualização de saberes e a busca sistemática e metódica do conhecimento de ponta. (CURY, 2004).

Dando enfoque à Graduação em Arquitetura e Urbanismo, é interessante citar que o exercício profissional dos arquitetos e urbanistas é regulamentado no Brasil por lei desde 1933. Hoje, a regulamentação se dá através da Lei 5194 /66 que define as atribuições e atividades dos arquitetos e urbanistas. A habilitação é única, ou seja, não existem modalidades na profissão, e se dá pelo registro do diploma e histórico escolar, onde devem constar obrigatoriamente a aprovação nas matérias e o cumprimento das exigências do currículo mínimo que qualificam para o exercício profissional. A responsabilidade técnica está prevista na mesma lei, e a responsabilidade social no Código de Ética (letra “n” do Art. 27 da Lei nº5194 / 66 e Resolução nº 205/71) do CONFEA.

As recentes mudanças globais impõem novas formas de atuação do profissional arquiteto, exigindo capacitação, conhecimento de novas tecnologias e instrumentos que permitam enfrentar com maior flexibilidade os desafios do cenário que se apresenta. O estágio atual dos conflitos sociais e ambientais urbanos requer daquele profissional uma atuação mais próxima da sociedade. Dessa forma, o ensino de arquitetura deve permitir o emergir dos saberes de outras disciplinas, preparando o aluno para a necessária reflexão sobre sua profissão na sociedade. (PINA, 2003 apud AMARAL, 2010).

Assim, as diretrizes curriculares gerais devem ter por objetivo qualificar o estudante para o exercício profissional, proporcionando ao futuro arquiteto e urbanista o domínio essencial das matérias necessárias à sua atuação, garantindo a habilitação única e fortalecendo seus conhecimentos especializados, sem perder a noção de conjunto dos problemas da arquitetura e urbanismo e de suas relações com a sociedade. Uma dentre outras possíveis formas de se alcançar tal qualificação no ensino de arquitetura é através da integração entre ensino e pesquisa, isto é, entre graduação e pós-graduação. Segundo Art. 3º, parágrafo VI, da Resolução nº 6, de 02 de fevereiro de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, “o Projeto pedagógico do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo deve contemplar modos da integração entre graduação e pós-graduação (quando houver)”.

Nesse sentido, e com a preocupação em discutir os (des)vínculos entre graduação e pós-graduação, especialmente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, este artigo se propõe apresentar a experiência vivida pelas autoras (mestrandas do Curso de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo da UFF), enquanto expositoras no Estágio Docente da disciplina optativa Estudos Urbanos e Regionais III, ministrada na Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFF, sob a supervisão da professora Maria de Lourdes P. M. Costa, como exemplo de um experimento positivo de integração entre graduação e pós-graduação através das atividades de treinamento em Estágio Docente na pós-graduação e da divulgação e incentivo à pesquisa na graduação.

Fica, desta forma, justificada a importância deste trabalho, uma vez que, face aos objetivos da Política Nacional de Pós-Graduação, é necessário analisar se efetivamente está ocorrendo a integração entre graduação e pós-graduação e as possíveis modalidades de concretização.

2 ESTÁGIO DOCENTE: PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação, atualmente é o *locus* de formação dos novos docentes do ensino superior brasileiro, através da prática do Estágio Docente, e dos pesquisadores nas mais diversas áreas, sendo, portanto, encarada como fundamental para a melhoria do ensino de graduação. Assim, os cursos de pós-graduação devem, necessariamente, discutir questões fundamentais como didática e métodos/técnicas para o ensino. Mas, o que se percebe é que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002)

Na maioria dos casos, o professor ingressa no magistério superior sem formação adequada relativa aos saberes próprios da docência. Seus saberes são baseados em sua própria experiência enquanto aluno, de forma intuitiva, autodidata, predominando, portanto, o despreparo e desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, é imprescindível uma formação pedagógica que reforce a identidade profissional docente. E neste particular, o preparo docente dos candidatos a mestres no Programa de Pós-graduação da UFF faz com que seus alunos saiam realmente mestres, como requer o título.

A identidade profissional é construída historicamente pouco a pouco, como resultado de relações sociais profissionais e pessoais. Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que o professor precisa adquirir saberes pertinentes à profissão, adquiridos pela experiência (enquanto aluno), pelo conhecimento específico de sua área de atuação na disciplina e na área pedagógica, sendo a teoria e a prática pedagógica, necessárias para a construção da identidade profissional docente.

Schulman (1986, apud BARREIRO, 2006) pressupõe que a construção da identidade profissional docente abrange o conhecimento do currículo educacional vigente; o conhecimento de seus alunos, incluindo suas características; o conhecimento dos contextos espaciais, temporais, sociais; conhecimento dos fins educativos, significado da educação; e o conhecimento de sua filiação profissional, características e identidades próprias. Portanto, a construção da identidade profissional do educador compreende o contexto propriamente pedagógico (prática pedagógica), o contexto profissional dos professores (classe a que pertence) e o contexto sociocultural (valores e conteúdos considerados importantes).

No caso em pauta, sugere-se que primeiro seja realizada a preparação pedagógica (a disciplina Didática Aplicada como pré-requisito) e depois um estágio em disciplina de graduação (Estágio Docente), ou a colaboração com disciplina da graduação, sob orientação de um professor em sala de aula, pois “*o contato e a colaboração entre os pós-graduandos e os professores responsáveis pelas disciplinas permitem repensar as experiências pessoais de ambos em aula, mediante uma análise e reflexão sobre o que nelas ocorre.*” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

A disciplina Didática Aplicada tem como objetivos estudar a didática de ensino superior e seu planejamento, ferramentas de apoio e métodos de avaliação de desempenho do discente. Proporciona embasamento teórico para a posterior prática pedagógica na disciplina Estágio Docente, que busca complementar a formação do mestrando, tendo como principal objetivo prepará-lo para o exercício da docência no ensino superior através da participação em

atividades de ensino no curso de graduação, auxiliado pelo professor responsável pela disciplina.

Neste, o aluno de pós-graduação tem a possibilidade de exercitar a prática de ensino atrelado a seu projeto de pesquisa (pertinência temática) desenvolvido na pós-graduação/mestrado. Para tanto, envolve as seguintes atividades: planejamento, desenvolvimento e avaliação da disciplina; elaboração de material didático; atuação, como docente em atividades teóricas e/ou práticas; atendimento aos alunos da disciplina ministrada; correção de provas e avaliação, articuladas com o Professor Titular da disciplina.

Salvatori (2008) aponta ainda que podem ser considerados atributos imprescindíveis à construção do novo docente o senso didático-pedagógico ("saber ensinar" e "saber avaliar", para transmitir o "saber" e o "saber fazer") e o senso crítico e autocrítico ("saber aprender/re-aprender"). O Estágio Docente é de grande importância para o futuro docente no sentido de não somente observar o comportamento e rotina dos profissionais de ensino, mas também por apresentar a oportunidade de se auto-avaliar. O docente deve sempre se colocar no lugar do próximo – o aluno – e questionar se está motivando e despertando interesse em seus alunos.

Mas, é importante saber que o professor/docente não é o detentor do conhecimento, mas sim, mediador. Para Paulo Freire (1996 apud BARREIRO, 2006), o processo de ensino significa ensinar e aprender, tanto para o aluno quanto para o professor, uma troca constante. Portanto, o docente deve sempre estar em busca do conhecimento. Este deve ainda interagir e provocar a ação do aluno, uma ação voluntária e consciente, para se iniciar a verdadeira aprendizagem. Seu papel é fazer o discente se conhecer, buscando dentro de si o conhecimento, pois o educando deve ter uma participação ativa em seu processo de aprendizagem. Mas tal aprendizagem deve ser um processo intencional, dirigido e organizado, a partir de conhecimentos específicos para se desenvolver individual e socialmente. O aluno deve não só adquirir conteúdo, mas também ser capaz de produzir, exercer sua iniciativa e sua capacidade de reflexão e, assim, ir criando a sua própria autonomia intelectual e moral. (VASCONCELOS, 2002)

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) apontam o estímulo à preparação didático-pedagógica dos professores com o apoio da área de Educação, através de encontros locais, regionais e nacionais sobre Metodologia do Ensino Superior, criando um espaço para reflexão que contribua com a formação inicial e continuada de educadores do ensino superior, pois, como aponta Vasconcelos, (2002) a educação traz em si a idéia de transformação, enquanto processo de humanização e personalização, de construção da identidade e cidadania, devendo, portanto, ter suas práticas referenciadas na reflexão, sendo reflexiva quanto à atividade, à intencionalidade e a um determinado contexto.

O altíssimo grau de complexidade da prática pedagógica em sala de aula tem algumas implicações: não é possível (nem desejável) prever tudo nos mínimos detalhes; a necessária competência do professor (saber, saber fazer, saber ser) para lidar com estas situações singulares e a necessidade de o professor estar "inteiro" na relação pedagógica (práxis). (VASCONCELOS, 2002)

Assim sendo, a formação do professor precisa abranger os saberes das áreas de conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência do sujeito professor. E o desenvolvimento profissional deve envolver formação inicial, associada à valorização da identidade pessoal e profissional do docente, pois o processo da docência não se realiza em separado da preparação pedagógica e dos processos de desenvolvimento pessoal e institucional, sendo necessária a reflexão sistemática da ação do docente. Porém é importante salientar que o processo formativo da docência não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da

área, caminhando, assim, em direção a uma prática consciente e contextual e rumo ao ensino de qualidade.

Desta forma, e a partir destes princípios, foi elaborado, pelas autoras deste artigo, o programa da disciplina optativa “Estudos Urbanos e Regionais III” da Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFF. Tal programa se insere na Ementa Geral da disciplina e propõe uma integração entre os conteúdos de interesse do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFF, tendo como base o material desenvolvido em investigações para as dissertações das mestrandas.

A Ementa Geral da disciplina tem como enfoque a análise comparativa de concepções sobre o urbano e o regional, bem como, de elementos teóricos e práticos do projeto, do desenho, da gestão e do planejamento urbano e regional. Dentro desta premissa, foram dadas como ênfase do semestre as transformações do território e projeto urbano – alterações na centralidade, ambiente e resíduos sólidos – sendo analisadas através dos seguintes princípios: a observação, o registro, a análise crítica e a interpretação de configurações, centralidades e serviços urbanos na contemporaneidade, em diferentes escalas e instâncias governamentais, juntamente aos princípios e aplicações, técnicas e regulamentações, procedimentos e gestões. Esta ênfase foi dada de acordo com o desenvolvimento das investigações no âmbito de dois módulos inseridos em linhas de pesquisa do curso de Mestrado: 1) A Formação das Centralidades em Cidades de Porte Médio, Elementos teóricos-conceituais e Estudos de caso-referência; 2) Quadros regional e local de problemas ambientais e resíduos sólidos.

Com isso, pretendeu-se levar aos alunos o conhecimento de temas e métodos usuais do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), abordar processos em curso em cidades médias e apresentar o quadro atual de problemas ambientais, com ênfase em resíduos sólidos urbanos, nas escalas internacional, nacional, regional e municipal.

2.1 Metodologia do Curso

A metodologia aplicada no curso procedeu da seguinte forma: aulas dadas segundo exposições orais, seguidas de debates, tendo como suporte o trabalho teórico, introdutório às exposições dos temas anunciados. Também, foram programados acompanhamentos para o desenvolvimento do trabalho final da disciplina, com a realização de seminário, a partir dos conteúdos vistos em sala de aula. Neste sentido, foram realizadas leituras, análises e debates sobre textos conceituais referentes aos temas e de capítulos de dissertações defendidas.

O sistema de avaliação se deu a partir de presença obrigatória em pelo menos 75% das aulas, participação nos debates em sala de aula, elaboração dos exercícios previstos e do trabalho final. Este deveria ser apresentado oralmente, com auxílio de *power point* e ser depois entregue em forma de *paper* e versar sobre a relação entre Reestruturação Urbana e Impactos Ambientais.

As indicações dos temas e das aulas passaram por um estágio preparatório, quanto aos aspectos pedagógicos e montagem da estrutura do curso, estabelecimento de assuntos a serem tratados, vinculados às pesquisas das correspondentes dissertações das duas mestrandas, com compatibilidade e sintonia entre conteúdos, distribuídos segundo planos de aulas, seleção de bibliografia(s) pertinente(s) e ajustes para momentos e passagens de informações entre os módulos, exercício este orientado pela supervisora pedagógica do Estágio Docente. Coube também à mesma, o acompanhamento do treinamento durante as aulas das mestrandas expositoras.

Desta forma, os módulos da disciplina foram estruturados como se segue nos itens 2.2 e 2.3 deste artigo.

2.2 Módulo I – A Formação das Centralidades em Cidades de Porte Médio, Elementos Teórico-Conceituais e Estudos de Caso-Referência

Para este primeiro módulo foram propostas aulas segundo exposições orais, seguidas de debates e, também, segundo a leitura de textos conceituais. Com isso, a proposta foi apresentar e introduzir os temas “Cidades Médias e Centralidade”. O objetivo principal foi abordar os processos em curso nas cidades médias e incentivar a leitura, a reflexão crítica e a pesquisa destes temas.

Com este intuito, o módulo foi estruturado em 06 (seis) aulas, onde foram expostos e discutidos os temas referentes ao Projeto de Dissertação: “O Processo de Redefinição da Centralidade em Cidades Médias: O Centro de Juiz de Fora, caso referência” a ser defendida pela mestrandia Sabrina Ferretti do Amaral. Tal dissertação apresenta a cidade de Juiz de Fora – MG, como um exemplo de cidade média que está sendo pesquisada com o intuito de se desvelar quais os possíveis fatores, engendrados no processo de desenvolvimento urbano e econômico pelo qual a cidade está passando, são responsáveis por manter o centro denso e importante perante outras áreas desta cidade, bem como, aqueles outros que vão de encontro a essa realidade.

As aulas foram distribuídas da seguinte forma: aula 1- Introdução da idéia de cidade como obra social e caracterizada pela centralidade, isto é, propor uma reflexão sobre a idéia de que “cidade” e “centro” estão sempre ligados, pois a centralidade faz parte essencial da definição de cidade; aula 2 – Apresentação dos conceitos de Memória e Identidade Urbanas; aula 3 – Iniciar o estudo sobre as novas relações intra-urbanas e inter-urbanas que vêm ocorrendo nas cidades médias, tratando sobre os papéis assumidos por estas cidades e trabalhando sobre o que são cidades monocêntricas e cidades poli(multi)nucleadas; aula 4 – Leitura e debate do texto: “Centro, Centralidade e Reestruturação do Espaço Urbano” de Gilberto Alves de Oliveira Júnior e exposição sobre os processos de descentralização e recentralização das cidades médias, com o intuito de realizar um trabalho preparatório para a aula seguinte; aula 5 – Apresentar o surgimento dos centros secundários ou subcentros e de suas relações com o centro principal, dando enfoque aos *Shopping Centers* e seus impactos na redefinição da centralidade das cidades; e aula 6 – Exemplo de Cidade Média: Juiz de Fora.

Com isso, pretendeu-se proporcionar aos alunos um primeiro contato com os temas trabalhados em sala de aula e, sobretudo, desenvolver o interesse dos mesmos em aprofundar seus estudos no curso de mestrado em Arquitetura e Urbanismo da UFF.

Já para a expositora, o Estágio Docente proporcionou a oportunidade de aprofundamento no assunto e segurança no desenvolvimento da pesquisa de dissertação. Adiante, desenvolveu a capacitação da expositora para o ensino superior.

Assim, a enriquecedora experiência demonstrou que a troca constante “ensino/aprendizagem” se faz fundamental na formação didático-pedagógica e na pesquisa, sendo portanto, extremamente válida tanto para a graduação quanto para a pós-graduação.

2.3 Módulo II – Quadros regional e local de problemas ambientais e de resíduos sólidos

Assim como o primeiro módulo da disciplina, no segundo módulo também foram propostas aulas expositivas orais, seguidas de debates, incluindo a leitura de textos conceituais. A proposta tinha como objetivo principal mostrar como a questão dos resíduos sólidos tem influência no saneamento ambiental, podendo provocar danos ao meio ambiente e à saúde humana e o que se tem feito para evitar que isto ocorra, provocando no aluno a busca/pesquisa sobre o tema e uma reflexão crítica a partir dos assuntos abordados.

O módulo foi estruturado em 05 (cinco) aulas, onde foram expostos e discutidos os temas referentes ao Projeto de Dissertação: “Gestão de resíduos sólidos: desafios atuais e perspectivas futuras” a ser defendida pela mestrandia Ana Luiza Meca de Souza Toffano. A

pesquisa trata da gestão de resíduos sólidos, se detendo na análise da legislação pertinente ao tema, no papel do gestor público em suas diferentes escalas e também no papel da sociedade, contemplando ainda uma visão regional do problema, no caso a região do CONLESTE (Consórcio Intermunicipal do Leste Fluminense), onde está sendo implantado o Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ).

As aulas foram distribuídas da seguinte forma: aula 1- Resgate, em perspectiva histórica, da importância da gestão de resíduos sólidos urbanos. O papel do poder público e da sociedade neste trajeto; aula 2 – Panoramas internacional e nacional de problemas ambientais/resíduos sólidos; aula 3 – Experiências de programas, políticas e tecnologias aplicadas no Brasil e no mundo na temática; aula 4 – Quadros regional e local de problemas ambientais e resíduos sólidos em razão da implantação do COMPERJ; e aula 5 – Cooperação intermunicipal na solução de problemas sócio-ambientais e o exemplo do CONLESTE.

Dessa forma, o objetivo geral deste módulo seria proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a questão da gestão dos resíduos sólidos gerados nas áreas urbanas e, assim, contribuir para o aprofundamento da discussão, despertando o interesse pela pesquisa nesta área.

Já, para a expositora, o Estágio Docente provocou uma maior busca pelo conhecimento e por informações mais detalhadas a respeito do assunto, enriquecendo a formação do futuro docente, sendo ainda, de grande importância para o aprofundamento da dissertação, pois, como já foi dito, o processo de ensino é uma troca constante, que significa ensinar e aprender, tanto para o aluno quanto para o professor, e o fato de o educador ter que dominar o conteúdo da disciplina, implica em estudar constantemente, enriquecendo, portanto, a pesquisa. Ademais, como aponta Lowman (2004) “*dar aulas em classe oferece uma oportunidade de mostrar conhecimentos e validar implicitamente o tempo e o esforço gastos para adquirilos.*” E, “*ensinar o que se sabe aos estudantes também propicia a grande satisfação que se sente quando se dá a alguém algo que se valoriza, como quando se compra um presente (...).*”

Outro fator importante é em relação à colaboração entre os pós-graduandos e os professores responsáveis pelas disciplinas promovendo a reflexão sobre o processo de aprendizagem e uma troca de experiência entre ambos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões elencadas no corpo deste artigo, bem como das experiências vivenciadas pelas autoras durante as aulas ministradas no estágio docente, pode-se traçar algumas considerações finais.

Fica claro que a pesquisa, componente específico da pós-graduação, e o ensino, componente específico da graduação, devem caminhar juntos e articulados, com a finalidade de permitir a mútua criatividade. Isto porque, de suas diferenças, de seu entrelaçamento planejado e dos respectivos produtos, a Universidade poderá ganhar maior legitimidade e se beneficiar da socialização desses níveis de ensino, estendendo-os para o conjunto da sociedade.

Desta forma, dentre as possibilidades de integração entre graduação e pós-graduação o Estágio Docente, objeto deste texto, apresenta-se como uma eficiente forma de contribuir para a participação de alunos de pós-graduação no processo de planejamento das atividades de ensino e avaliações, na orientação de trabalhos de conclusão de curso e preceptoria de alunos de graduação, além de estimular as publicações que contemplam alunos de pós-graduação, graduação e docentes, em conjunto.

Adiante, no caso do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, que por não contemplar a licenciatura como um dos seus objetivos de formação profissional, o Estágio Docente mostra-se como uma experiência enriquecedora em uma via de mão dupla: para os estudantes de pós-graduação, proporciona a capacitação docente para o ensino de terceiro

grau e, para os alunos de graduação, estimula o interesse pela pesquisa e o desenvolvimento de um olhar atento para a realidade, “*despertando a curiosidade, se instilando o gosto pelo fazer científico, oferecendo-lhe o instrumental básico-epistemológico teórico e metodológico e, sobretudo, o contato com a realidade de sua área de saber, de modo a iniciá-lo na pesquisa e por ela ter paixão.*” (MULS, 2003 apud ENRICONE, 2006).

Assim, o presente artigo apresenta-se como uma contribuição no sentido de recomendar uma integração mais dinâmica entre graduação e pós-graduação, através do Estágio Docente, e tendo em vista a melhoria na qualidade da educação superior. Com isso, se propõe chamar a atenção para a necessidade de estimular uma maior participação de alunos de pós-graduação no processo de planejamento das atividades de ensino de graduação, bem como, despertar o interesse dos discentes de graduação para a pesquisa na pós-graduação, promovendo uma relação entre graduação e pós-graduação de modo pleno, isto é, compatível com as atribuições da Universidade.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Sabrina F. do; RABELO, Patrícia F. R. **O Ensino de Projeto na Graduação em Arquitetura: uma reflexão sobre a importância do embasamento teórico na prática projetual.** In: Anais XXXVIII Congresso Brasileiro em Educação em Engenharia – COBENGE 2010. Fortaleza, outubro 2010.

BARREIRO, Mariana Soledade. **Reflexões sobre a construção da identidade profissional docente em instituições de ensino superior.** In: Passos, E.S. (org.). Ensaio: múltiplos olhares sobre desenvolvimento humano e educação. Salvador: Fast Design, 2006. p. 55 – 76.

COSTA, Maria de Lourdes P. M. e RABELO, Patrícia Fraga Rocha. **Integração Graduação – Pós-Graduação. Articulação entre o Programa de Pós-Graduação e o Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo / EAU / UFF.** In: Anais XXVI Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ENSEA e XXXII - COSU – Reunião do Conselho Superior da ABEA. João Pessoa-PB, novembro, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Graduação/Pós-Graduação: A busca de uma relação virtuosa.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 777-793, Especial – Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 junho 2011.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Mariene Corroero. **Integração entre Graduação e Pós-Graduação.** UNirevista, vol. 1, n. 2, Abril 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNirev_Enricone_e_Grillo.pdf. Acesso em: 08 junho 2011.

LOWMAN, Joseph. **Compreendendo a dinâmica da sala de aula.** In: LOWMAN, Joseph. Dominando as Técnicas de Ensino. Tradução Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004. p. 55 – 76.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Apresenta **Expansão, Reconhecimento e Verificação periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf. Acesso em: 06 junho 2010.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior: problematização.** In: PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. P. 35 – 41.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Construindo caminhos.** In: PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. p. 249 – 267.

SALVATORI, Elena. **Qualificar é preciso... Uma reflexão sobre a formação do professor de projeto arquitetônico.** In: Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. Arquiteturarevista, Vol. 4, n°2: 52-77, Edição Julho/dezembro, 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.045/605>. Acesso em: 06 junho 2011.

SPINELLI, Gabriela Régis; KATZ, Cintia Regina Tornisiello. **A relação entre Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UPE.** FOP/UPE, Pernambuco, 2009. Disponível em: <http://www.upe.br/down/propege/posgraduacao.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2011.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Desafios pedagógicos do Projeto de Ensino-Aprendizagem.** In: VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002. p. 124 – 131.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Roteiro de Elaboração do Projeto de Ensino-Aprendizagem.** In: VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002. p. 136 – 156.

TEACHING-LEARNING IN DIDACTIC-PEDAGOGICAL TRAINING: APPRENTICESHIP TEACHING INTEGRATING UNDERGRADUATE – POSTGRADUATE.

***Abstract:** The main proposal of this paper is to discuss the (dis) connections between undergraduate and postgraduate courses, especially in Architecture and Urbanism courses. For this, contextualizes the importance of the research in university education, highlights the Teacher Apprenticeship as a form of qualifying and presents the experience lived by the authors (students of Master in Architecture and Urbanism of the Universidade Federal Fluminense – UFF and the supervisor of this training), while members of Teacher Apprenticeship exercised in the elective discipline Urban and Regional Studies III, in the undergraduate course of Architecture and Urbanism, also at UFF. The experiment shows positive results in terms of integration between undergraduate and postgraduate levels through Teacher Training activities, which encourages the advancement of search in the postgraduate and also put the students of the two levels into contact, while configure the master's training. Therefore, it is proposed to draw attention to the need of stimulating more participation of postgraduate students in the planning process of teaching activities, as well as to arouse the interest of undergraduate students into postgraduate search, promoting reflection and the inter-relationship between undergraduate and postgraduate education units.*

Keywords: Integrating undergraduate/postgraduate, Teacher Apprenticeship, Qualification.