

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O**  
**CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ/ NOVA IGUAÇU**

**WILLIAM TEIXEIRA ALVES**



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O  
CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ/ NOVA IGUAÇU**

**WILLIAM TEIXEIRA ALVES**

Sob a Orientação da Professora

**Dra. Lilian Maria Paes da Carvalho Ramos**

Dissertação submetida como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação, no Programa de Pós-graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares.

**Nova Iguaçu, RJ**

**Fevereiro de 2015**

371.12

A474f

T

Alves, Willian Teixeira, 1983-

A formação do licenciando e o estágio supervisionado : o curso de pedagogia da UFRRJ/Nova Iguaçu / William Teixeira Alves. - 2015.

86 f.: il.

Orientador: Lilian Maria Paz de Carvalho Ramos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 83-89.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Prática de ensino - Teses. I. Ramos, Lilian Maria Paz de Carvalho. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação,**  
**Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**

**WILLIAM TEIXEIRA ALVES**

**A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:**

**O caso do Curso de Pedagogia da UFRRJ/Nova Iguaçu**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 23/02/2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lilian M<sup>ª</sup>. Paes de Carvalho Ramos (Orientadora)  
UFRRJ

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Allan Rocha Damasceno  
UFRRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lia Ciomar Macedo Faria  
UERJ

**Nova Iguaçu (RJ)**  
**Fevereiro de 2015**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais Luiz Sérgio Batalha e Gilda Teixeira Alves a quem devo tudo que sou. A todos aqueles que torcem por mim, aos meus estimados alunos que me motivam a seguir o caminho e acreditar em tempos melhores para a Educação brasileira. E a minha empenhada e paciente orientadora Lilian Ramos.

## **AGRADECIMENTOS**

Estas primeiras páginas e últimas palavras que escrevo neste trabalho, dedico a todos aqueles que me motivaram a seguir este caminho, que confesso não ter sido fácil. Dedico também àqueles que me aconselharam, orientaram e que, de alguma forma, deram contribuições significativas para este trabalho.

Aos meus pais, familiares e amigos pelo incentivo e pela compreensão de minha ausência em muitos momentos;

À minha empenhada e paciente orientadora Lilian Ramos, pela confiança, amizade e valiosa orientação;

Aos professores Allan Damasceno e Lia Faria pelas preciosas contribuições na qualificação deste trabalho;

A todos os meus estimados professores pelos ensinamentos ao longo de minha jornada estudantil, seja na educação básica, seja na educação superior. Ressalto minha primeira professora “tia Eliane”, que desde criança despertava em mim o desejo e o gosto pelos estudos e as queridíssimas professoras Ana Paula Carneiro e Ana Maria Severiano que me incentivaram e tão carinhosamente me ajudaram na elaboração do pré-projeto desta pesquisa;

Às escolas em que trabalho, diretores, professores e coordenadores (em especial a queridíssima Ana Lúcia) que acreditam em meu trabalho e que tão carinhosamente me liberavam de sala de aula para levantar dados para esta pesquisa;

Aos amigos que fiz durante as aulas no Mestrado com quem pude compartilhar saberes e discussões relevantes para esta pesquisa, em especial as amigas Samanta, Úrsula e ao amigo Peter Sana;

A todas as pessoas que, de alguma maneira, estiveram presentes e contribuíram nessa jornada.

## RESUMO

ALVES, W.T. **A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ/ NOVA IGUAÇU.** 2015.86f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Seropédica, RJ. 2015.

Por acreditar que mudanças no atual sistema de educação brasileira são possíveis, precisamos criar meios para uma formação reflexiva de professores/pedagogos. O tempo de estágio proporciona uma integração entre a teoria e a prática e oportuniza ao aluno-professor o desenvolvimento de um pensamento crítico. Este trabalho tem como objetivo promover uma discussão sobre a formação no Curso de Pedagogia proposta pela UFRRJ, considerando as novas diretrizes curriculares nacionais e a relevância de uma formação inicial pautada numa prática articulada às teorias e conhecimentos apreendidos ao longo de uma licenciatura. Esses, entre outros aspectos, impulsionam-me a discutir ainda a importância e a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção identitária do futuro profissional docente na referida instituição. Assim, com intuito de melhor compreender o papel dos estágios neste processo de formação de professores, buscou-se analisar as ideias preconizadas nos documentos legais, bem como os documentos institucionais que regulamentam o curso, a fim de discutir se ambos caminham em consonância e ou apresentam disparidades. E, a partir deles, realizar uma análise das narrativas proferidas pelos licenciandos acerca do Estágio supervisionado, por meio de questionários. Neste sentido entendo o estágio como o local da prática-teoria-prática, pois são processos reflexivos que permeiam a intervenção docente em sala de aula. Este trabalho não pretende impor um modelo para a disciplina Prática de ensino, e sim refletir sobre os aspectos que possam contribuir para a implantação de um processo de formação que se constitua também num exercício de reflexão sobre a prática docente. Isto levando em consideração que no Brasil, ao longo do processo histórico de formação inicial de professores, independente dos distintos enfoques, a prática advinda do Estágio Supervisionado tem assumido um papel essencial na sua formação profissional, bem como na formação de sua identidade docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; perspectiva crítico-reflexiva; Estágio Supervisionado; UFRRJ (Nova Iguaçu); narrativas.

## ABSTRACT

Alves,W.T. **The role of compulsory internship in teacher training courses: The Case of Rio de Janeiro Federal Rural University at Nova Iguaçu.** 2015. 86f. Thesis (Education Master´s Degree) Multidisciplinary Institute and Educational Institute. Rio de Janeiro Federal Rural University (UFRRJ), Nova Iguaçu/ Seropédica,RJ.2015.

Accepting that changes in the current Brazilian educational system are possible, we point out the need to promote an effective training for teachers during graduate courses. The internship provides a perfect opportunity for interaction between theory and practice and offers the intern an opportunity to develop critical thought. This study aims at promoting a debate about the Teacher Graduation Course at UFRRJ, taking into consideration the new national guidelines for such courses; and underlining the importance of an initial training stage based on assisted practice guided by theoretical knowledge acquired during the course. Those, among others aspects, feed the debate on the importance and contributions of managed internship for the training of teachers in the aforementioned course. Therefore, in order to reach a better understanding of the relevance of Managed Internship for teacher education, we began by analyzing the legal documents that regulate the course, seeking possible gaps. Aside from that, we interviewed teachers and proposed questionnaires to students, whose narratives we analyzed. They all led us to the conclusion that Managed Internship can be an effective way to join theory and practice, since they are reflexive processes connected to teacher intervention in the classroom. This study does not intend to propose a standard to this practical teaching subject, but rather to ponder about aspects that can contribute to the development of a graduation process seen as a reflexive exercise about teaching. All this taking into consideration that throughout different historical periods, initial teacher graduation courses in Brazil have always considered internship as playing an essential role in the training of teachers, as well as in the development of teacher identity.

**Key-words:** Teacher Training; critical-reflexive perspective; Managed Internship; UFRRJ (Nova Iguaçu ); narratives.

## **LISTA DE SIGLAS**

**UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**

**DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais**

**MEC – Ministério de Educação**

**CNE – Conselho Nacional de Educação**

**CFE – Conselho Federal de Educação**

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases**

**DTPE - Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino**

**LICA - Licenciatura em Ciências Agrícolas**

**IM – Instituto Multidisciplinar**

**INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira**

**PNE – Plano Nacional de Educação**

**IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**

**REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das  
Universidades Federais**

**PPP – Projeto Político Pedagógico**

**PPC – Projeto Pedagógico de Curso**

**ES – Estágio Supervisionado**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. AS REFORMULAÇÕES E AS CRISES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA REVISÃO HISTÓRICA</b> .....	19
1.1 O curso de pedagogia a partir das diretrizes curriculares de 2006 .....	28
1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFRRJ/NOVA IGUAÇU .....	34
<b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: TENSÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	40
2.1. O Estágio Supervisionado na Formação De Professores.....	42
2.2 O Estágio Supervisionado na UFRRJ .....	44
2.3. Afinal, o que é a Prática? .....	50
<b>3..A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	54
3.1. As Narrativas como Estratégia de Investigação .....	54
3.2 A Pesquisa e a sua Metodologia.....	57
3.3. Apontamentos acerca das Narrativas dos Licenciandos na Formação Inicial....	59
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	83
<b>APÊNDICE 1</b> .....	1

## INTRODUÇÃO

O tema que apresentamos como proposta de trabalho para o programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) já anuncia a questão a ser estudada – **A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ/ NOVA IGUAÇU**. O interesse por esta temática tem relação com a LINHA DE PESQUISA DESIGUALDADE SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS e com minha FORMAÇÃO como Professor de língua Portuguesa e Espanhola; (Universidade Severino Sombra- USS, desde 2008), bem como, com a minha EXPERIÊNCIA como aluno-estagiário da Universidade Severino Sombra e TRAJETÓRIA PROFISSIONAL na Educação básica em instituições privadas e públicas e também na educação superior. Além da minha PARTICIPAÇÃO no grupo de pesquisa Educação e Formação Profissional cujo objetivo é realizar pesquisas que envolvam a formação profissional nas diferentes áreas de atuação da Universidade Severino Sombra (USS): Licenciatura, bacharelado e tecnológico.

*Formação, experiência, trajetória e participação* são palavras significativas quando se aborda a formação de professores. Por outro lado, significa que a construção da identidade do docente pressupõe considerar múltiplas identidades que vão da experiência como aluno, na escola básica e na educação superior, tanto quanto a experiência profissional de docência. Esta também considerando os níveis e anos de escolaridade em que se exerce a docência.

A formação é um ciclo que abrange a experiência docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 2001, p. 02)

Assim, parto do pressuposto que o “tempo” do Estágio Supervisionado é o que mais angustia, que gera ansiedade e insegurança nos licenciandos. Trata-se de um momento no qual, para a maioria, será a primeira experiência

em “dar aula”; “fazer planejamentos” e todas as atividades que se referem à docência.

Tais constatações – antes como licenciando e hoje como professor - despertaram interesse em analisar a documentação do Ministério da Educação e da Universidade supracitada no que tange a FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA e ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO. Dentre eles a) as Leis de Diretrizes e Bases (LDB – 9394/96), b) Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em nível superior, para a escola básica (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002); c) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia (Parecer CNE/CEP nº3 de 15 de maio de 2006); d) a Lei 11788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio dos estudantes. Além das diretrizes para formação de professores; e) as Diretrizes do curso Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e f) o Regulamento de Central de Estágios da instituição mencionada. Também considero importante, partindo destes documentos, analisar como a Instituição de Ensino Superior define práticas para a formação de professores e como estas fontes citadas consideram a prática docente durante o estágio. Como bem nos esclarece Pimenta (2009), trata-se da oportunidade de vivenciar uma experiência que possibilita às várias áreas de licenciatura perceber como as teorias realmente se encontram na prática, o que poderá trazer um retorno valioso para se pensar os cursos de formação.

Atualmente os princípios que balizam a organização e funcionamento dos cursos de Pedagogia, os quais devem ser legitimados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) são as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de Graduação em Pedagogia inscritas sob o Parecer CNE/CP nº5/2005 e a Resolução de 15 de maio de 2006 de nº1 do CNE/CP.

Após analisar esses documentos, um dos objetivos deste trabalho é identificar como os aspectos preconizados em tais documentos foram (re)construídos no Curso de Pedagogia da UFRRJ, no que diz respeito ao estágio supervisionado. O eixo motivador de tal análise surgiu a partir do interesse em conhecer como se dá o processo formativo nesta instituição, sobretudo durante o Estágio Supervisionado do último período de Pedagogia

da UFRRJ. Logo, entendo que “[...] os *professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolas*”, e é neste confronto e nesta troca coletiva de experiências e práticas que os docentes vão construindo seus conhecimentos (saberes) como *praticum*, isto é, “*aquele que constantemente reflete na e sobre a prática*” (PIMENTA, 2009, p.29, grifo nosso). O porquê da análise de ditos documentos se pauta na compreensão que eles são elementos importantes e que norteiam e vislumbram que professor se deseja formar.

Com advento das novas DCNs, surgem muitos questionamentos e angústias, pois uma vez que extintas as habilitações, que titulação receberiam estes egressos? Como reestruturar o curso de modo que contemple as especificidades propostas pelas novas diretrizes?

Neste sentido, pode-se compreender que tais DCNs ampliam o campo de atuação do pedagogo, que agora deve estar apto a atuar em diferentes contextos, seja em espaços educativos ou não, pois se configura em um educador e gestor de ações e projetos que se voltem para o bem social. Assim, cabe às IES através dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, legitimarem esses ideais com intuito de proporcionarem uma formação profissional para atuar nesta perspectiva, sendo mister ressaltar que ao definirem seus projetos, a Instituição tem autonomia para privilegiar um campo de atuação, o que não a exime de contemplar as demais áreas apontadas para formação integral do pedagogo.

A justificativa para a articulação da temática – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR- se faz pela preocupação com a formação e atuação do futuro professor/pedagogo formado pelo curso de Pedagogia da UFRRJ. Esta formação, segundo Pimenta, deve propiciar ao licenciando um *continuum* de formação inicial e contínua ainda que sua formação seja também uma autoformação, “[...] *uma vez os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolas*” (PIMENTA, 2009, pág.28)

Em comum acordo com essas teorias é que citamos Zeichner (apud PIMENTA, 2009, p. 29) sobre “[...] *a importância de preparar professores que*

*assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam[...]”.* Para tanto, torna-se necessário compreender a importância do triplo movimento sugerido por Schon (1992), o da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo)”.

Portanto, são **OBJETIVOS** da presente pesquisa: a) Investigar práticas e concepções de formação de professores do Estágio Supervisionado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; b) Analisar se tais práticas ao longo das atividades do estágio proporcionaram ao egresso uma formação crítico-reflexiva ;

Como **HIPÓTESES** para o desenvolvimento da pesquisa; consideraremos a) A formação de licenciandos se faz em uma perspectiva conteudista e tradicional puramente técnica; b) A inserção de práticas reflexivas na perspectiva da Educação em Pedagogia contribuiria para melhorar a formação do Professor e, conseqüentemente a educação na Baixada Fluminense, uma vez que parte dos docentes dessa região são formados por tal instituição;

A longo do estudo, aprofundaremos algumas **QUESTÕES**, tais como: a) As experiências do licenciando da Pedagogia teve com o ensino ao longo da educação básica interferem em sua prática como profissional de educação?; b) No curso de Pedagogia, especificamente, no momento do Estágio, considerando-se que o licenciando será professor, a carga horária e as atividades disponibilizadas terão uma relação direta com a qualidade da formação?; c) Um estágio que possibilite aos discentes momentos de reflexão sobre a sua prática de ensino é um indicador de qualidade para a formação do professor?;

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o estudo de caso de natureza qualitativa em educação, por compreendê-lo como um caminho que corresponde aos objetivos do mesmo, e, por evidenciar a necessidade de compreensão do objeto de estudo, nesse caso, o Estágio Supervisionado e a formação de professores reflexivos. Ao mesmo tempo, consideramos as

relações existentes entre estes e os sujeitos envolvidos na questão, a partir da significação que esses sujeitos atribuem ao objeto da pesquisa, e também as narrativas dos estagiários.

Foram utilizados os seguintes **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**:

a) PESQUISA DOCUMENTAL: fontes primárias e secundárias como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996); a Lei no. 11788 que dispõe sobre o estágio de estudantes; o PARECER CNE/CP 28/2001 e outros que contribuam para um embasamento teórico consistente; e documentos da instituição de ensino superior, dentre eles: Projeto Pedagógico do Curso e Pedagogia; a política institucional (regulamento) da central de estágios;

b) PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: Adotamos a perspectiva crítico-reflexiva sobre a formação de professores, que implica posições político-educacionais que acreditam nos professores como sujeitos atuantes na prática social. Utilizamos os seguintes referenciais teóricos: Alarcão (1996); Freire (1996); Nóvoa (1992, 2001); Pimenta (2009), Schon (1992),

Como **INSTRUMENTO DE ANÁLISE**, fizemos entrevistas e aplicamos questionários para diagnóstico das relações dos sujeitos com a prática de ensino e analisaremos suas narrativas.

Um dos desafios para os cursos de licenciatura de Pedagogia tem sido uma formação de um professor-pesquisador que saiba aplicar os conteúdos aprendidos ao longo da graduação em situações de docência na Educação Básica. Com a visão que transcende os limites da sala de aula, buscamos investigar se o Curso Pedagogia, juntamente com as propostas contidas em seus documentos que traçam diretrizes para o Estágio Supervisionado, buscam criar estratégias que proporcionam ao licenciando uma compreensão real da prática do docente, através da diversificação de atividades aplicadas, promovendo a transdisciplinaridade.

Assim, investigamos a percepção dos professores responsáveis pelo estágio e dos licenciandos acerca da importância da reflexão crítica sobre a prática, assim como da articulação teórico-prática na formação permanente do

professor. A respeito, FREIRE (1996), acredita que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Pimenta, em relação à formação profissional, afirma que os docentes

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional [...]. (PIMENTA, 2009, p. 16)

Desta forma o presente trabalho, no intuito de melhor compreender o papel dos estágios neste processo de formação de professores, ultrapassou uma pesquisa de análise destes níveis locais através de uma visão mais ampla de sua importância para a formação prática universitária através da análise das ideias preconizadas nos documentos legais do curso de Pedagogia, bem como dos documentos institucionais que regulamentam o curso, a fim de discutir se estes caminham em consonância e ou apresentam disparidades. A partir destas fontes, realizamos um estudo comparativo que possibilitou analisar melhor o Estágio da Universidade mencionada, demonstrando, conforme Antunes (2007, p.151), que este não deve ser local da prática ou da teoria, mas sim da prática-teoria-prática, pois são sucessões de processos reflexivos que devem permear a intervenção docente em sala de aula.

O presente trabalho, não teve a pretensão de apresentar um modelo para a disciplina Prática de ensino, e sim refletir sobre os aspectos que possam contribuir para a implantação de um processo de formação que se constitua também num exercício de reflexão sobre a prática docente. De acordo com Freire (1996, p.28) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a sua prática [...]”

Nosso trabalho se estrutura em quatro capítulos, que vão desde um apanhado histórico do Curso de Pedagogia até as considerações finais da pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “AS REFORMULAÇÕES E AS CRISES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA REVISÃO HISTÓRICA”, adentramos um pouco na história do Curso de Pedagogia no Brasil e ao analisarmos o modelo 3 + 1, nos indagamos sobre o tipo de professor que se almejava formar, uma vez que percebemos que nessa formação havia uma clara dissociação entre os conhecimentos práticos e os saberes científicos. A formação de docentes pautada nesse modelo nos fazia pensar que o conhecimento teórico era mais relevante do que a prática. Todas essas características, de alguma maneira, colocaram em voga a construção epistemológica da Pedagogia.

Já no segundo capítulo, alcunhado de “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: TENSÕES E POSSIBILIDADES”, nossa pesquisa buscou entender a epistemologia da Pedagogia pautada na ideia do professor reflexivo idealizada por Donald Schon e muito difundida por Pimenta, pois esses autores, dentre outros, acreditam que a formação de professores, numa perspectiva crítico-reflexiva, pode eliminar a dualidade entre a formação teórica e a prática. Isto é, essa formação advém de um cruzamento entre as vivências e experiências dos alunos com as concepções científicas mediadas pelas situações problemas encontradas e observadas no dia a dia e refletidas sistematicamente. Desse modo, a formação de professores, no que tange às concepções científicas (teoria), ocorre no instante em que o aluno pensa nas respostas necessárias para solucionar as dificuldades vivenciadas na prática, atuando os estágios supervisionados como um elo mediador entre a teoria e a prática.

Assim, os estágios supervisionados não se configuram em um espaço exclusivamente prático, mas sim em um ambiente teórico-prático. Partindo desse entendimento, esta pesquisa objetivou analisar a formação do profissional docente do Curso de Pedagogia da UFRRJ, especificamente no Instituto Multidisciplinar, em Nova Iguaçu.

Por fim, no capítulo três, “A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS”, para além de descrevermos o percurso metodológico, bem como as estratégias

de metodologia utilizada para o levantamento e análise dos dados, nossa investigação iniciou-se com a aplicação de um questionário com 9 (nove) questões à 35 (trinta e cinco) graduandos de diferentes modalidades de estágio conforme apresentamos ao longo deste trabalho. Neste questionário, buscamos compreender como se estrutura o Curso de Pedagogia no que se refere aos estágios nesta universidade. Dessa análise, concluímos que o estágio supervisionado no curso se estrutura em três modalidades, sendo elas: Estágio Supervisionado em Educação Infantil (100h); Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (100h), Estágio Supervisionado em Gestão Educacional (100h) e Estágio Supervisionado Complementar (100h), que são ministrados do 6º ao 9º período. Ainda é neste capítulo que apresentamos e discutimos as análises das narrativas produzidas pelos estagiários, bem como as suas percepções acerca do estágio Supervisionado.

## AS REFORMULAÇÕES E AS CRISES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA REVISÃO HISTÓRICA

Durante a maior parte do período colonial, a educação não foi considerada uma prioridade devido ao fato das atividades econômicas aqui desenvolvidas não demandarem escolaridade (extrativismo, agricultura e mineração) e a maior parte do trabalho ser realizada por escravos. Essa situação começa a mudar com a vinda da Família Real em 1808, dando margem à criação de cursos superiores em diversas províncias, embora estes só atendessem as elites. E também a partir da Independência, em 1822. Nossa primeira constituição, de 1824, define a educação como direito do cidadão. Baseada no colonialismo inglês, veio prever entre os direitos civis e políticos a instrução gratuita para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, como é possível notar no art. 170 da Constituição Imperial. (BRASIL, on line)

*“Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.*

*XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.*

*XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”*

A primeira lei voltada para o tema, de 15 de outubro de 1827, Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, trata dos mais variados temas como descentralização do ensino, remuneração salarial dos docentes, ensino mútuo, a proposição de um currículo mínimo, admissão de professores e escolas femininas. É possível fazermos um quadro comparativo entre essa lei referida, como a atual Lei 9.394/96, lei geral da educação republicana, que traz no seu bojo traços do período imperial.

Das contribuições desta lei para educação, vale citar o seu art. 1º, que determina que as Escolas de Primeiras Letras (*reconhecidas hoje como Ensino fundamental*) deveriam ensinar, aos meninos, a leitura, a escrita, as principais operações de cálculo, bem como as noções gerais de geometria. Já para as

meninas, não constavam nos currículos as noções de geometria, obviamente que sem aporte pedagógico algum. Estas deveriam aprender as atividades básicas domésticas, como *costurar, bordar, cozinhar etc.*

Eis aí, um traço do período imperial contido na *Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)*, que também estabelece, como finalidade do ensino fundamental, desenvolver a "*capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*".

Outra inovação da Lei de 15 de outubro estava no processo de descentralização do ensino, ao propor a criação de escolas de primeiras letras em inúmeras cidades, vilarejos e lugares populosos do Império. O que não se faz diferente hoje, pois ademais da descentralização do ensino, com uma exigência de maior cobertura de matrícula do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, o governo assegura, por normatização constitucional, sua oferta gratuita.

Mesmo diante dessas significativas contribuições, ainda era possível notar que as escolas eram escassas, os professores poucos e a maioria da população permanecia analfabeta.

A questão da formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino só começa a ser encarada com a criação dos primeiros cursos normais, a partir de 1851.

Em um apanhado histórico, TANURI (1992), descreve que no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Escola Normal brasileira em Niterói, no ano de 1835. Tal Curso tinha por finalidade a formação de docentes para atuarem no magistério de ensino primário e era ofertado gratuitamente em nível secundário (o atual Ensino Médio).

Foi a partir da criação da escola no Município da Corte, que diversas Províncias criaram outras Escolas Normais com o objetivo de formar professores para suas escolas de ensino primário. Dessa maneira, esse movimento de criação de Escolas Normais esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, no país, mas mesmo diante dessa realidade, o Ensino Normal, ficou reconhecido como instituição pública

cuja finalidade era formar um quadro de professores para o ensino primário em todo Brasil.

Após a proclamação da República (1889), a situação da educação no país começa a sofrer algumas alterações, advindas da necessidade de aumentar o número de votantes e formar mão de obra para as indústrias nascentes.

Entretanto, para abordarmos a questão da criação e desenvolvimento do curso de Pedagogia, faz-se necessário retomar a evolução da Escola Normal no Brasil. Com o desenvolvimento da escolarização elementar no fim do império, houve exigências da formação de professores em nível médio, na Escola Normal. Neste período histórico, aconteceu também, no século XX, a instalação das primeiras experiências de cursos pós-normais, que antecederam e prepararam o caminho para o nascimento do curso de Pedagogia. Esses cursos foram impulsionados no Brasil até os anos 60 da República, nos esclarece Iria Brzezinski (1996).

Por quase um século, a Escola Normal era um campo formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar (nível de ensino imediatamente superior ao grupo escolar e inferior à Escola Nova) e na própria Escola Normal. A escolarização superior, durou a vigência do Império, limitando-se à Medicina, direito e engenharia. Anterior ao período Republicano, a formação para o magistério se dava na Escola Normal.

Valnir Chagas atribuiu o início do Movimento das Escolas Normais no Brasil À criação da primeira Escola Normal no Município da Corte. Após tal fato, uma série de crises e transformações passaram a ocorrer, no que tange ao desenvolvimento das Escolas Normais no país.

O que sucedeu com as escolas Normais a partir do Século XIX foi a criação de algumas escolas públicas, o que, contudo, não superou o quantitativo de Escolas Normais privadas. Essa consolidação do sistema particular só reforçava ainda mais a importância dessas escolas na formação de professores. Ainda que escolas públicas, reconhecidas como “modelo”,

como a Escola Normal da Praça, em São Paulo, e a do Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), não foram nessas que surgiu a primeira experiência de formação de professores em nível superior.

Isso coube, como nos ilustra Brzezinski (1996), à ordem dos Beneditinos de São Paulo, em 1901, com a criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o Instituto de Educação em anexo. Brzezinski ainda nos mostra que essa faculdade foi criada em decorrência dos debates e indicações do I e do II Congressos Católicos realizados, respectivamente, na Bahia, em 1900, e no Rio de Janeiro, em 1901. Em atendimentos às deliberações deste último fundou-se a primeira Universidade Católica – a mais antiga do Brasil, denominada Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras.

Mudanças mais profundas na formação de professores, porém, só irão ocorrer a partir de 1930. Em 1931 o Presidente Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde. Este fator levou à demanda de formação de técnicos para atuar nesse ministério. E a criação dos sistemas públicos de ensino aumentou a demanda por professores. Surgem as primeiras universidades brasileiras.

No ano seguinte à criação do MEC, os Pioneiros da Educação Nova lançam um manifesto (1932) no qual defendem um programa para a educação brasileira. Dentre outras reivindicações, defendem a elevação das escolas normais ao nível superior, equiparando os estudos do magistério à universidade, além da equiparação de mestres e professores em remuneração.

Esses fatores ensejaram a criação dos primeiros cursos superiores de licenciatura. O curso de Pedagogia surge em 1939, basicamente para formar técnicos para trabalhar no MEC. Desde sua criação na década de 1930, o curso de Pedagogia no Brasil passou por diferentes crises e sucessivas reformulações, bem como a proposição de sua extinção em dado momento histórico. Tais mudanças, de certa maneira, comprometem a formação do pedagogo, como bem analisam diversos autores, como SILVA (2006) e BRZEZINSKI (1996), que apontam falhas. Esta autora apresenta a evolução do curso de Pedagogia desde sua criação em 1939 até a década de 1990, explicitando ainda aspectos de sua história, como reformulações, a questão da

proposição de extinção e propostas de intervenção para mudanças do curso citado. Já aquela, discorre sobre a questão da(s) identidade (s) do curso de Pedagogia no Brasil.

Num longo processo histórico, o curso de pedagogia no Brasil objetivou estudar os processos educativos em escolas e diferentes espaços, sobretudo com uma preocupação primordial com a educação infantil, além da gestão educativa. Por outro lado, Convém mencionar que este curso fora proposto num período em que se discutiam os ideais da Escola Nova<sup>1</sup> e o surgimento das primeiras universidades no Brasil. Estas primeiras propostas balizavam-se no que Brzezinski descreve como um curso formador de “profissionais em educação”, regulamentado nos termos do Decreto-Lei 1.190/1939 e baseado nas propostas experienciadas pelas Universidades de São Paulo e de Minas. Desta forma, o curso passa a fazer na parte da Universidade do Brasil, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Nesta época o Brasil vivenciava o governo Vargas que cria o Ministério da Educação e Saúde em 1931, havendo necessidade de formar técnicos para trabalhar neste ministério. Neste sentido surge um curso de Pedagogia.

Num primeiro momento, o curso voltava-se para formar bacharéis, no período de três anos, cuja função no mercado de trabalho ainda não estava delimitada (BRZEZINSKI, 1996, p.44), além de licenciados com mais um ano de didática. Estes licenciados estariam habilitados a atuarem como professores na escola normal, sendo responsáveis por formar professores que atuariam na educação primária. A autora ainda completa que a não existência de habilitação definida para o campo de atuação deste profissional e a falta de uma identidade para o curso “refletia-se no exercício profissional do pedagogo” (BRZEZINSKI, 1996, p.44).

Tal controvérsia existente entre licenciatura e bacharelado nos leva a compreender o bacharelado como um formador de técnicos em educação e a licenciatura, como formadora de professores que atuariam com as matérias pedagógicas no Curso Normal. Mas esta configuração não estava isenta de

---

<sup>1</sup> Com a finalidade de reconstruir o social através da educação, este movimento visava à uma educação democrática, ou seja, a uma “educação para todos” (Cf. BRZEZINSKI, 1996, p.27)

conflitos, devido à existência do curso normal em nível médio, o qual formava professores para os anos iniciais.

Durante o Estado Novo de Vargas (1937-1945) foram publicadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, organizando o Ensino Primário e o Ensino Secundário. Quanto aos professores primários, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto no. 8.530 de 1946) organiza sua formação em dois ciclos: um para formar regentes do ensino primário, com quatro anos de duração e vinculado ao ensino primário; e outro para formar professores primários, vinculado com o curso ginásial. Prevê ainda cursos de especialização para professores e de habilitação para administradores escolares do grau primário. Após a conclusão do 2o. ciclo, o aluno teria direito a matricular-se nos cursos da faculdade de filosofia, sujeitando-se às suas regras de seleção (RAMOS, 2013, p.16). Porém

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal, rural, ou no segundo (MEC, 2005, p.3).

No final do ano de 1950, inicia-se uma série de questionamentos quanto à identidade e modelo de curso estabelecido em 1939. Ao longo das discussões surgem uma reflexão sobre a formação de professores e a necessidade de se pensar novas diretrizes para a educação nacional, assim como uma reforma universitária que suprisse os anseios daquele momento.

Com a criação e homologação da LDB 4024 de 1961 e a regulamentação do Parecer CFE 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, determinou-se um currículo mínimo e o tempo de duração para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia, o qual permaneceu no padrão três mais um (3 +1)<sup>2</sup>. Este parecer deixa evidente que Chagas não era favorável à

---

<sup>2</sup> Neste padrão, o curso de Pedagogia atribuía o título de bacharel, àquele que o cursasse em três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que possibilitaria a atuação como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Dessa forma, curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

extinção do curso de pedagogia, mas sim a uma redefinição de sua identidade. Assim, inicia-se um processo de delimitação das funções e dos campos de atuação para o técnico em educação, ou o bacharel.

Entretanto, é mister salientar que tal parecer não identifica “precisamente” o profissional a que se refere, pois trata do assunto de forma geral, sinalizando que o curso era destinado à formação de “técnicos da educação” e o docente das disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.

Tal parecer não traz, especificamente, nenhuma indicação ao campo de trabalho do pedagogo que, indistintamente, como nos menciona Silva (2006), denominava-se de “técnico ou especialista da educação”. Deste modo, consideramos que a identidade do pedagogo no período ainda se encontra pouco definida.

No âmbito de nossas pesquisas, e por se o objeto de nosso trabalho, faz-se necessário destacar uma diretriz importante, no que diz respeito ao estágio supervisionado. Com a regulamentação do Parecer CFE 292/1962, a licenciatura subdividiu-se em disciplinas como: Elementos da Administração Escolar, Psicologia da Educação entre outras. Esta última, sob forma de ESTÁGIO SUPERVISIONADO, Didática e Prática de Ensino “[...] a se realizar nas escolas da comunidade para evitar que os alunos fossem meros espectadores do colégio de aplicação das faculdades. Deveriam, sim, aplicar os conhecimentos DENTRO DAS LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA REAL” (CHAGAS apud BRZEZINSKI, 1996, p. 57, grifo nosso)

Quanto à falta de identidade, Silva (2006) afirma que desde sua gênese, o curso traz uma marca que o seguiria em todo seu desenvolvimento histórico e que “[...] se constituía até o momento no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (SILVA, 2006, p.49, grifo nosso).

Mesmo diante de algumas transformações, o curso de Pedagogia seguia indefinido, o que se refletia na insatisfação de muitos professores e alunos, cogitando-se a reestruturação não somente das disciplinas do curso, mas

também de sua estrutura curricular. Esta mudança possibilitaria aos alunos, num dado momento do curso, ter opções curriculares associadas à função que desejassem desempenhar.

A partir do golpe civil militar (1964) se inicia um período de mudanças sociais e econômicas significativas no país. Como duas leis na área da educação, que se constituem em documentos básicos até os dias de hoje (BRZEZINSKI, 1996, p. 66): A Lei 15540 de 1968 e a 5692 de 1971 (Lei da Reforma Universitária e do Ensino do 1º e 2º graus, respectivamente). Essas leis constituíram os documentos básicos da educação do período.

A lei da reforma universitária (5.540/1968), elaborada em menos de 30 dias, tornava agora facultativa aos cursos de Pedagogia a oferta de habilitações como ORIENTAÇÃO SUPERVISÃO, INSPEÇÃO EDUCACIONAL e ADMINISTRAÇÃO, dentre outras especificidades cabíveis às particularidades do mercado de trabalho. Essa Lei provocou mudanças significativas nos cursos de formação de professores, como na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 67)

Nas palavras de Iria Brzezinski, as funções da Faculdade de Educação foram assim definidas nos diplomas legais advindos desta reforma universitária:

- Formar professores e especialistas em educação;
- Desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- Promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;
- Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;
- Promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação (BRZENZINSKI, 1996, p.69).

[...] 2.200 e 1.100 horas, a serem desenvolvidas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente. Entende que o parecer que os acréscimos feitos pelas universidades e escolas no plano de conteúdo, deve corresponder a algum aumento das horas de trabalho [...] E com a ressalva de que, se necessário, outros esquemas de tempo sejam traçados, prevê a possibilidade das novas habilitações criadas se enquadrarem nessas modalidades básicas (SILVA, 2006, p.33).

Ainda neste parecer 252/69 se estabelece a obrigatoriedade do estágio supervisionado, por compreendê-lo como vivência essencial do profissional da educação na especialidade eleita. Tal prática se torna quesito obrigatório “[...] pela resolução n.2/69, que a determina, sob forma de estágio supervisionado, em 5% da duração fixada para o curso” (SILVA, 2006, p. 33-34).

Essa reformulação introduzida com a lei 5.540 passou a constituir um quadro a parte com valorização e remuneração diferenciadas nas redes de ensino, contribuindo ainda mais para dificultar a definição da identidade do curso. (SILVA, p. 54-56).

A Lei 5692/71 de reforma do 1o. e 2o. graus, dentre outras medidas, definiu como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1a. a 4a. séries, a habilitação específica de 2o. grau (antigo curso normal). Para lecionar até a 8a. série era necessária apenas a licenciatura curta; para o 2o. grau, exigia-se licenciatura plena, e estudos adicionais para lecionar na 5a. e 6a. séries.

Mais uma vez, Silva (2006) nos apresenta em sua obra um período nomeado Período das indicações: Identidade Projetada (1973 a 1978), no qual podemos perceber quase realizadas as previsões de Valnir Chagas no que diz respeito ao desdobramento do curso de pedagogia: o que era proposto até então, passa a ser desdobrado em diversificadas possibilidades de habilitações, alcunhadas de licenciatura das áreas pedagógicas.

Entre 1979 a 1998, um dos períodos mais importantes da história do curso, percebemos o processo da redemocratização política no país e o surgimento de associações de docentes (profissionais da Educação) e estudantes universitários, que começam a se organizar e sugerir propostas

para o curso. De acordo com Brzenzinski (1996), os professores passaram a participar deste processo ativamente, não somente pelo diálogo, mas também através de conflitos, configurando-se em movimentos sociais que buscavam a “redemocratização” numa tentativa de resistência à ditadura militar e seu autoritarismo.

O curso de Pedagogia no Brasil vivenciou uma série de regulamentações que visavam adequar a formação neste curso às necessidades do processo educativo vigente. Em dezembro de 1996, com a aprovação da LDB nº 9394/1996, surge uma nova regulamentação. O art. 64 prevê uma formação no curso regular de Pedagogia de profissionais de educação para atuar na supervisão, administração, planejamento, inspeção e orientação no campo educacional para o ensino básico. Nesta época, funcionavam no país 337 cursos de pedagogia, a maioria (239) em instituições privadas (TANURI, 2000).

Já em 15 de maio de 2006, com a resolução CNE/CP n. 1/2006, fica estabelecido/definido que tal curso destinar-se-ia à formação de docentes para exercerem funções no curso de magistério na Educação infantil e no Ensino Fundamental, especificamente nos anos iniciais. Além de abranger também a Educação Profissional no que tange ao apoio escolar e no campo de serviço, dentre outros âmbitos em que sejam necessários saberes pedagógicos. Assim, para além de “especialistas em Educação”, o profissional formado pelo curso de Pedagogia passou também a ser habilitado como docente. Esta regulamentação pretende sepultar em definitivo a antiga dualidade do curso. Segundo o MEC, em 2009, 54,9% dos professores atuantes no Brasil possuíam curso superior e 32,3% curso de magistério em nível médio (Ver Decreto no. 6755 de 29/01/2009).

### **1.1 O curso de pedagogia a partir das diretrizes curriculares de 2006**

Antes de adentrarmos nas reflexões acerca das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em maio de 2006, é conveniente mencionar o projeto que antecedeu tal reformulação: O Projeto inicial do CNE, que fora homologado em dezembro de 2005, após passar por diversificadas reformulações ocorridas em detrimento a discussões e protestos advindos da comunidade educacional. O projeto referido propunha que a formação de

especialistas não fosse feita no curso de pedagogia, mas sim, em cursos de pós-graduação destinados aos licenciados e estruturados para tal finalidade. Tal determinação não trouxe contentamento para a comunidade citada, pois a LDB, deixava claro, no art. 64, a garantia de essa formação poder ser cursada tanto nos cursos de Pedagogia quanto na Pós-graduação.

Tal discussão fez com que este documento fosse reavaliado novamente pelo CNE. A partir de tal (re)análise, este parecer, através de uma nova redação, art.14, determinou que o curso de Pedagogia também poderia formar especialistas na área de gestão, em substituição às nomenclaturas anteriores. Estas novas diretrizes foram homologadas no mês de abril de 2006 e publicadas em 15 de maio do mesmo ano, no diário Oficial, ficando denominada de Resolução CNE/CP nº1/06.

Desde a Resolução CNE/CP n.1/06, a docência passa ser a base da formação do pedagogo no curso de Pedagogia na contemporaneidade. Todavia, tal decisão não se tornou o consenso de muitos educadores, por acreditarem que prejudicaria a formação do pedagogo quanto à formação teórica no campo educativo. Estas novas diretrizes abrem uma gama de debates no que concerne ao novo campo de formação para o profissional no curso de pedagogia, além de suscitar e promover mais reflexões críticas no bojo desse campo de atuação.

Tal documento configura-se como elemento importante e transformador no que tange a transfiguração de um curso que formava técnicos da educação para um curso que contemplasse a formação de professores.

Dessa forma, tratamos de apresentar criticamente as novas propostas elencadas na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que apontam os caminhos que acarretarão uma nova identidade do curso de Pedagogia da atualidade. Esta resolução trata das novas diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, que definem

[...] princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos de sistemas de ensino e pelas instituições e educação superior do país nos termos explicitados nos pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n.3/2006.

Assim, os nortes apontados por estas novas DCN de Pedagogia merecem uma especial atenção, para que se entenda que tipo de formação se espera em decorrência das diretrizes aprovadas.

As DCN/pedagogia se aplicam, segundo próprio documento: a) à formação inicial para docência na educação infantil; b) no primeiro segmento do ensino fundamental; c) à modalidade normal, nos cursos de ensino médio; d) a cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar; e) e a outras modalidades em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação do curso de pedagogia, dessa forma, possibilitará integralmente aos licenciados o acompanhamento de programas e atividades educativas; a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral; a elaboração e a execução (Parecer CNE/CP n.05/2005, p.6).

Diante de diferentes possibilidades, observamos que o campo de formação e atuação deste profissional abre-se, na medida em que percebemos as diversificadas abrangências que lhes são atribuídas. A fim de reforçar tais possibilidades, apresentamos os objetivos contidos no 4º artigo desta Resolução e seus parágrafos que apontam as atribuições do profissional:

Art. 4º. O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer função de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos

Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de Ensino, englobando:

- I. Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
- II. Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III. Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Após conhecermos as distintas e diversificadas tarefas concernentes ao licenciado do curso em questão, concluímos, que através desta legislação, devemos desconsiderar toda e qualquer tentativa de restringir este curso a uma exclusiva formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, passando a oferecer uma formação que se articula entre a docência, gestão educacional e demais campos supracitados anteriormente.

Assim, a docência passa, através da referida legislação, a ser o elemento central da formação do curso de pedagogia. Logo, só nos resta um questionamento: Que tipo de professor se deseja formar? Quais deverão ser suas atribuições?

Segundo a DCN/pedagogia, a tarefa deste profissional, o professor, não deverá restringir-se “a dar aulas”. O sentido se amplia, à medida que percebemos, que o documento aponta para uma docência que se afaste da mera utilização de métodos e técnicas pedagógicas, descontextualizados e deslocados de uma realidade histórica. O que vai ao encontro às bases teóricas adotadas nesta pesquisa: a Perspectiva Crítico-reflexiva, apontada por Alarcão (1996); Freire (1996); Nóvoa (1992, 2001); Pimenta (2009), Schon (1992), Zeichner (1992, 1998) e outros.

Por outro lado, devemos entender que a formação do licenciado deve fundamentar-se no trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, a docência será compreendida como “ação pedagógica”, ou seja, uma ação balizada nas relações sociais, contextualizadas, e ainda nas relações étnico-raciais e produtivas, as quais “influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia” (Parecer CNE/CP n.5/2005, p. 7)

A partir deste pressuposto, a docência, isto é, o trabalho docente deve manter-se num movimento crítico-reflexivo da realidade, articulando os saberes pedagógicos com o espaço (escolar ou não escolar) e o contexto na qual esteja inserido.

Na verdade, noções tão vastas, quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não tem nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com a situações concretas do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 115).

Em outras palavras, o que conhecemos como métodos, técnicas, enfim o movimento pedagógico, a pedagogia em si, nada terá valor se estiver dissociada da realidade.

As novas diretrizes ainda apontam outros aspectos que vão ao encontro das discussões levantadas até o momento, em que prescrevem uma formação que possibilite a investigação, através de uma reflexão crítica e experiências nas diversas áreas que lhes são atribuídas. A intenção dos estudos deste campo é

[...] nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização e funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p.6).

Como podemos perceber, tal determinação aponta para formação de um profissional que articule os saberes apreendidos ao longo de sua formação às práticas profissionais e de pesquisas, estas sempre planejadas e orientadas com a participação ativa dos estudantes. Como princípios, o documento menciona que

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos **teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p.6, grifo nosso).

Tais propostas estão em comum acordo com um dos objetivos desta pesquisa, no que tange a uma formação que leve em consideração a importância de formação inicial que não desvincule a teoria da prática. Torna-se muito comum encontrarmos e ouvir narrativas como “na prática tudo é diferente”, o que nos faz perceber uma clara dissociação entre os saberes teóricos e a prática, presentes em muitos cursos de formação de professores.

O que se observa em muitos currículos de cursos de formação docente e na construção de um ementário e propostas de disciplinas isoladas entre si, desvinculadas da prática.

As novas Diretrizes, neste sentido, apontam para uma formação que contemple esta articulação (prática-teoria-prática), tão mencionada na contemporaneidade por autores como Alarcão, Pimenta, Freire, dentre outros. Nesta perspectiva, devemos compreender que a profissão docente e sua identidade não se constroem somente pela teoria ou pela prática, mas no triplo movimento de reflexão apontado por Schon (1992) em que esta formação deve estar fundamentada numa “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e da reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo)”. Tal reflexão deverá ser fundamentada em aspectos teóricos e saberes adquiridos ao longo do processo de formação.

Portanto, a formação deste novo profissional de educação do curso de pedagogia, segundo tal parecer, adotará um novo conceito de Educação, dos espaços educativos, sejam formais ou não, do que é ser professor e da própria licenciatura em si. Um conceito que possibilite a este profissional estar mais próximo das práticas sociais vivenciadas ao longo de sua trajetória, que proporcione uma inter-relação com o meio.

Neste parecer fica também definido que o curso de pedagogia é um curso de licenciatura. Esta definição não nos deixa cair no equívoco de pensar que o curso de pedagogia está atrelado a uma formação exclusiva de professores. O que se entende como formação global e que habilita ao licenciado em sua prática o exercício competente não só para a docência na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, mas também para os outros campos propostos por este parecer. Tais como, a atuação em cursos de formação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

## 1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFRRJ/NOVA IGUAÇU



- *Imagens da internet*

O Curso de Pedagogia da UFRRJ somente se concretizou com a idealização do Instituto Multidisciplinar e, a partir, historicamente do anseio de alguns segmentos relacionados ao campo educacional na UFRRJ, que a partir de 1963 passou a oferecer Os cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LiCA) e em Economia Doméstica, ligada à formação docente para o ensino técnico agrícola. Com o advento dessas licenciaturas instituiu-se o Departamento Pedagógico, posteriormente, especificamente com a criação do Instituto, foi denominado Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE). (RAMOS e Paulo, p.30)

Embora a Criação do Curso de Pedagogia da UFRRJ tenha sido aprovada pelo Conselho Universitário, no ano de 1975, o curso não foi implantado. O curso só foi aprovado dez anos depois, após uma proposta feita pelo Instituto de Educação, mediada pelo DTPE em 2005, todavia por não existir nenhuma garantia de vagas docentes, só foi aprovado no ano de 2006 no Instituto de Educação e, no ano seguinte, em Seropédica.

Com a aprovação dos cursos, deu-se início à elaboração dos projetos curriculares iniciais sob a responsabilidade de uma Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar, formada por um membro de cada área de conhecimento dos seis cursos iniciais aprovados. Cada um dos membros constituintes dessa comissão tinha a responsabilidade de elaboração o projeto curricular inicial de cada curso e discutir o Projeto Acadêmico da Unidade. Muitos dos docentes que compuseram essa Comissão também participaram da organização de bancas examinadoras e programas para a realização dos concursos.

O livro “MEMÓRIAS DA PEDAGOGIA: relatos pioneiros do IM/UFRRJ”, organizados pelas professoras Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos e Luciana Hallak Paulo, notamos que o projeto inicial dos seis cursos foi, então, uma proposta da *Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar*. Nas palavras de Lucília de Paula, primeira diretora do Instituto, este

[...] contou ainda com a assessoria de docentes do DTPE/IE na formatação pedagógica da proposta curricular de cada curso, funcionando como uma consultoria às subcomissões, ajudando a compor uma unidade dentre tantas diferenças. Entretanto, a minha orientação, como presidente da referida Comissão, era de que os projetos iniciais teriam um caráter provisório, para assegurar o protagonismo dos novos atores que adviriam dos concursos e do vestibular: os docentes, técnicos e estudantes (PAULA, 2014, p.34).

Embora tudo transcorresse bem, no que tange à elaboração dos projetos, surge, a partir de uma posição apresentada pela presidência da Comissão, um empasse. A presidência da Comissão propôs a partir da contratação de professores atuariam nos cursos, que esses projetos poderiam sofrer alterações que refletiriam “*as vivências, experiências e expectativas dos corpos docentes e discentes do IM e as demandas da comunidade a que estes cursos atenderiam, visava defender a autonomia dos futuros atores do campus Nova Iguaçu*” (PAULA, 2014, p.34). Conforme mencionado, essa proposta não era um consenso, nem entre os membros da Comissão e nem nos Conselhos Superiores, o que ocasionou um embate sobre a autonomia do novo Instituto.

Vale citar que o projeto do **curso de Pedagogia** a princípio implantado no campus Nova Iguaçu<sup>3</sup>, era em muitos aspectos similar ao do Instituto de Educação, em Seropédica, aprovado pelas instâncias superiores da Universidade, mas que não fora implementado pela carência docente, o que só veio a ocorrer em 2007.

Com a contratação dos primeiros professores durante o primeiro semestre, foram criados os colegiados de cursos e houve indicação para os coordenadores e subcoordenadores. Iniciava-se, assim, a discussão sobre os projetos curriculares dos cursos.

A chegada desses docentes possibilitou também a criação de um Colegiado Pleno do IM, formado por todos os professores recém-chegados, que funcionou até a implantação do Conselho Departamental Provisório, composto pelos coordenadores dos cursos, representantes docentes e estudantis.

Dessa forma, conforme apresentamos, o curso de Pedagogia da UFRRJ foi criado quase concomitantemente no campus de Nova Iguaçu e no campus de Seropédica, sendo que o curso de Nova Iguaçu começou a funcionar alguns meses antes do curso de Seropédica. Mesmo diante disso, as duas propostas possuem várias diferenças, pois cada curso reflete um contexto e a identidade dos *campi* em que estão situados, além da caracterização diferenciada apontada pelos seus respectivos corpos docente. Além disso, atravessaram

---

<sup>3</sup> Região antes habitada por índios Tupinambás foi doada no século XVI, para Martin Afonso de Souza, como parte da Capitania de São Vicente. Em 1565, com a invasão francesa auxiliada pelos índios, a região foi novamente tomada pela corte portuguesa que a denominou posteriormente, Capitania do Rio de Janeiro. Dois anos depois as terras foram divididas em sesmarias para impedir outras invasões que porventura surgiriam e foram doadas a Brás Cubas que desenvolveu a agricultura baseada no arroz, milho, mandioca, feijão e cana-de-açúcar.

A partir deste período surgiram vários povoados na região próxima ao caminho que percorria o ouro, trazido de Minas Gerais para ser levado a Portugal. Tais povoados posteriormente se transformariam em bairros da cidade. Entre janeiro de 1833 e dezembro de 1836, Nova Iguaçu foi criada, extinta, desmembrada e restaurada, o que resultou na perda da Freguesia de Inhomirim.

No século XX, Nova Iguaçu foi fortemente influenciada pela Segunda Guerra Mundial, pela explosão demográfica da Baixada Fluminense e do Rio de Janeiro. Seu cultivo e exportação da laranja entraram em decadência levando a economia da cidade, o que culminou na divisão do território. (revista BRASIL ESCOLA, on line).

trajetórias distintas para a sua criação. No entanto, são semelhantes no que tange à proposição de uma formação de qualidade aos seus alunos e atestada pelo INEP/MEC em sua avaliação. Mediante as diferenciações observadas, nos limitaremos a analisar a proposta do curso do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu.

Em funcionamento desde o ano de 2006, O Instituto Multidisciplinar (IM), localizado no município de Nova Iguaçu é uma unidade acadêmica da UFRRJ.

Criado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio de 2001 a 2010 que visava aumentar o atendimento de estudantes em nível de educação superior, a criação do campus da UFRRJ em Nova Iguaçu veio atender a uma demanda do programa do governo de expansão das IFES. Compreendida entre 2003 a 2007, a primeira fase alcunhada de Expansão I objetivou interiorizar o ensino superior público federal, ao passo que a segunda fase, REUNI, teve como finalidade reduzir as desigualdades sociais do país através da expansão de acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2012)

É nesse contexto político-educacional que o curso de Pedagogia da UFRRJ foi criado no Campus de Nova Iguaçu. Embora esse curso tenha sido aprovado, sua implantação inicialmente não se deu em Seropédica, por onde havia sido proposta, por não haver um quantitativo de docentes necessário para a manutenção do curso. Diante disso, o projeto aprovado foi encaminhado ao recém-criado campus de Nova Iguaçu.

Em uma entrevista realizada por Gabriela Alcântara para um trabalho de conclusão de curso, a professora Lilian Ramos afirmou no que diz respeito a criação do curso em Nova Iguaçu que “o curso foi criado num momento revolucionário de expansão da UFRRJ, tendo de combater muitas forças tradicionalistas contrárias e resistentes à mudança no perfil desta tradicional universidade” (ALCÂNTARA, p.55, 2014).

Como percebemos, inicialmente, o curso aderiu em seus primeiros períodos a matriz curricular idealizada pelos docentes do DTPE, criada para a proposta de curso para Seropédica. Uma nova matriz só foi pensada com a

chegada de novos profissionais, pois estes viam a necessidade de que o curso refletisse suas aspirações. Alcântara (2014) expõe em seu trabalho que a primeira reformulação do Projeto político Pedagógico (PPP) do curso foi feita em 2006, em reuniões de colegiado conjuntamente com os novos professores, resultando em um curso com duração de cinco anos ou dez semestres.

A autora ainda afirma que uma nova proposta curricular é feita em 2008 e dela resultaria em um curso de quatro anos ou 8 semestres para integralizar o curso de Pedagogia no IM.

Dois anos depois da nova proposta de currículo, o curso recebe a nota quatro (4,0) em uma avaliação realizada pelo INEP/MEC. Segundos os docentes entrevistados por Alcântara (2014), o curso não recebeu a nota máxima por conta das dificuldades encontradas em um momento de migração do instituto para o campus definitivo, onde ainda não havia sido uma biblioteca e internet adequados.

Alcântara ainda menciona em seu trabalho que o curso de Pedagogia, tão esperado desde os anos 70, foi criado através de muita luta dos professores do DTPE, mas que sua criação se deu inicialmente no IM devido ao favorável momento político da época.

Por isso tudo, hoje, há existência de dois cursos de pedagogia na UFRRJ, todavia, as distinções entre ambos os cursos não se dão apenas na localização, mas também nas grades curriculares, que refletem as perspectivas e anseios dos diferentes professores que compõem ambos os cursos.

Ao que concerne a grade curricular, o curso de Pedagogia da UFRRJ admite créditos obrigatórios de 151, e optativos 10. A carga horária totaliza 3.305 horas, distribuídas em: 690 de atividades acadêmicas e 200 de atividades complementares. O curso pode ser integralizado em no mínimo 8 e no máximo 12 períodos, com oferecimento de 40 vagas nos dois semestres do ano.

Em sua pesquisa e entrevistas realizadas, Alcântara constatou que os cursos da UFRRJ surgem logo em seguida à publicação das DCN para o curso de Pedagogia, esta determinação legal define a Licenciatura em Pedagogia

como formadora de professores para atuação no magistério. Segundo a autora,

os professores buscaram adequar seus cursos a legislação e aos direcionamentos das discussões ocorridas nos grupos de referência, e ainda caracterizá-lo conforme os anseios do corpo docente departamental. Cabe ressaltar que os professores de ambos os cursos são completamente diferentes, ou seja, cada departamento possui seu próprio corpo docente para atuar nos dois cursos de Pedagogia. Fator que contribui para tornar ainda mais diferente um curso do outro (ALCÂNTARA, 2014, p.59).

Mesmo diante de inúmeras diferenças apresentadas sobre ambos os cursos, é possível notar que ambos são referência de qualidade nos lugares onde se encontram e regiões vizinhas e, procuram atender a uma demanda da população por formação professores de qualidade, que é visivelmente percebido através do sucesso dos egressos dos cursos nos concursos públicos que têm feito. Obviamente que mudanças ainda são necessárias, e como comprovação disso, tanto o curso Nova Iguaçu, como o de Seropédica, pensam reformar novamente seus currículos curricular, o que demonstra que a identidade é construída ao longo da caminho, e obviamente com a contribuição de todos os sujeitos envolvido.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA: TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Que a formação de professores tem se tornado cada vez mais um campo de interesse de diversos pesquisadores já não é novidade. Tal movimento se constitui numa tentativa de compreender e buscar caminhos que auxiliem numa formação de docentes pautada na reflexividade crítica dos licenciandos/licenciados no que diz respeito à sua própria formação e a sua prática no estágio supervisionado, que ainda discutiremos neste trabalho. Para além de discorrer sobre o panorama da formação de professores/pedagogos hoje, sobretudo no que concerne aos licenciandos/licenciados do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Como propulsor dos conceitos que giram em torno da formação de professores e sua prática reflexiva, notamos que as pesquisas e estudos de Donald Schon (1992) trouxeram grande contribuição e difusão do conceito da reflexão na ação/prática, demonstrando que os docentes (re)constroem sua(s) identidade(s) mediante uma análise crítica e à interpretação de sua própria prática. Deste modo, o autor valoriza a prática/experiência e a crítica reflexão sobre estas práxis, porque para ele, o conhecimento é constituído na ação e não antes disso, como prioriza o modelo tradicional de formação. O que coloca em primeiro lugar a teoria, e só depois sua utilização e, por fim, a práxis, estabelecida através do estágio, que segundo este modelo é um campo de aplicação de tais conhecimentos apreendidos a longo da formação. Em tal modelo de formação, conseguimos perceber uma notável dissociação em teoria e prática.

Alarcão (1996, p.22), ao explanar o pensamento de Schon, analisa que para o autor, os currículos atuais dos cursos são normativos, conforme citação a seguir:

[...] apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e finalmente um estágio em que se presume que os alunos apliquem aos problemas do dia-a-dia profissional as técnicas que resultam da investigação em ciência aplicada. Neste tipo de currículo há uma hierarquia de conhecimentos, assumindo o conhecimento básico, teórico, proposicional, declarativo, um lugar de privilégio.

Por outro lado, Schon (apud ALARCÃO, 1996, p.24) acredita que os institutos de formação profissional devem visitar seus currículos formais e o conceito de epistemologia da prática e incluir significativamente, em seus currículos, a prática como fator relevante para a formação. A componente prática, segundo o autor, deve ocorrer no que o próprio designa de “reflective practicum”, um momento que aproxima o aluno do mundo real.

Nesta direção, nossa pesquisa privilegia e evidencia o estágio supervisionado, por compreendê-lo como um momento ímpar, em que o discente poderá articular os saberes adquiridos ao longo de sua formação, à própria prática vivenciada, num permanente movimento reflexivo. Donald Schon, acredita que no estágio, os alunos

[...] aprenderão a reflectir na acção e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de agir e de equacionar problemas. [...] os formandos desenvolverão os seus esquemas de conhecimento e de acção de uma forma pessoalizada. Será uma estratégia formativa, construtiva, flexível, pessoal (ALARCÃO, 1996, p.25).

O autor, ao discutir faz questão de enfatizar que este não deve ser considerado como um fator de menos importância nos currículos, uma atividade segunda, mas antes um fator que deve ser reconhecido e legitimado e não dissociado, ou menos relevante do que a teoria/ciência.

As pesquisas e estudos aqui apresentados evidenciam a relevância da pesquisa e da investigação no âmbito da formação inicial docente, uma formação que privilegie uma prática consciente e problemas refletidos. Assim, permitindo um pensar “novo”, que proporcione a busca de novas respostas aos contextos em que estes licenciandos estão inseridos.

No Brasil, muitas Instituições Superiores, em seus cursos de formação docente têm centrado seus currículos e propostas acadêmicas no estilo de formação descrito neste capítulo. Por compreender a necessidade de uma análise crítica do contexto real de ensino sob uma ótica mais sistêmica, que contemple os diferentes aspectos sociais que nos cercam, tanto os socioculturais, como os de cunho político e econômico.

## 2.1. O Estágio Supervisionado na Formação De Professores

A seguir apresentamos um breve resumo das principais e recentes legislações que regulamentam os cursos de formação de professores no país, bem como seu conceito e espaço formativo no curso de pedagogia e nas licenciaturas.

Ao mesmo tempo, é de competência do Conselho nacional de Educação (CNE), desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nortear os cursos de graduação no Brasil. A partir de 2002, com as resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, foram implantadas diretrizes para a formação docente nos cursos de licenciatura, no ensino superior. Tais diretrizes implantam procedimentos, fundamentos e princípios para todas as instituições que visem a formar professores, seja para educação básica, seja para os cursos de licenciaturas.

No primeiro artigo da resolução nº 2/2002, é possível observar a carga horária prevista para os cursos de formação de professores da Educação Básica, que em sua totalidade deverá ser efetivada mediante de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais, como aponta o artigo, a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (CNE/CP 2/2002)

Torna-se importante ressaltar, que tal resolução preconiza uma articulação teoria-prática, o que nos remete ao parecer CNE/CP 21/2001, que já apontava esta correlação teoria e prática como um movimento contínuo entre o saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de

situações próprias do ambiente da educação escolar. Tal parecer ainda expõe que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, constituindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar, com isto, administrar o campo e os sentidos desta atuação (CNE/CP 21/2001, p. 9).

Neste sentido, relação mais ampla entre a teoria e a prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001

Uma relação mais ampla de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na **reflexão** sobre a atividade profissional, como durante o **estágio** nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (Parecer CNE/CP 9/2001, p.22, grifo nosso).

No excerto acima as palavras *reflexão* e *estágio*, remetem a ideias que norteiam nossa pesquisa, pois acreditamos que num processo formativo docente, exista tempo e espaço para a prática. O processo de reflexão, não se dá exclusivamente durante o estágio, mas também, como sugere o parecer analisado, “desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade” (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 9).

Para além de um cumprimento legal, precisamos ter um novo olhar para o estágio supervisionado de ensino, que já no parecer de 2001 era apontado como um tempo de aprendizagem, que supõe uma relação pedagógica entre alguém experiente, profissional reconhecido por um ambiente institucional de trabalho e o do discente. Por isso é que se constitui num espaço e momento que se denomina estágio *supervisionado*.

Tendo por finalidade, em conjunto com a prática, como componente curricular, a relação teoria e prática social, expressa no art. 1º e 3º da LDB, bem como o conceito de prática mencionada no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio supervisionado é um espaço onde se efetiva, sob o acompanhamento, supervisão, de um profissional experiente, o processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Em outros termos, podemos dizer que este momento propiciará ao licenciando um movimento de reflexão e conhecimento da real situação de trabalho e da profissão docente, isto é, diretamente em espaços educativos dos sistemas de ensino.

Neste sentido, reiteramos que o estágio supervisionado se consolida a partir da segunda metade do início do curso, conforme definido na lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, “como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada”. (CNE/CP 28/2001, p.11). Assim sendo, o estágio supervisionado deverá ser de caráter obrigatório da organização curricular dos cursos de licenciaturas, sendo um componente intrinsecamente articulado com a prática e com as atividades acadêmicas.

## **2.2 O Estágio Supervisionado na UFRRJ**

O estágio supervisionado na Universidade Rural do Rio de Janeiro, especificamente no Campus de Nova Iguaçu, subdivide-se em quatro etapas de acordo com Deliberação 138 da Universidade contida no Projeto Pedagógico do Curso, a saber:

As atividades de estágio supervisionado totalizam uma carga horária total de 400h, que devem ser somadas à carga horária das disciplinas do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão nas cinco áreas do ensino (Geografia, Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa) (total de 150h) e do seminário de pesquisa (total de 30h) e da disciplina de elaboração do trabalho monográfico (70h), que completam a parte prática da formação do pedagogo do IM/UFRRJ de modo articulado com a atividade de pesquisa.

Estágio Supervisionado em Educação Infantil (100h); Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (100h), Estágio Supervisionado em Gestão Educacional (100h) e Estágio Supervisionado Complementar (100h). De maneira transversal, entrecruzam práticas de estágio supervisionado a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e atendimento àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. Dessa forma, as atividades de estágio supervisionado com as atividades de pesquisa e prática educativa, somam 650 horas de atividades práticas vinculadas à atividade de pesquisa. Estas atividades são executadas a partir do 6º período do Curso, de acordo com as disposições pelo Colegiado do Curso.

De acordo com a apresentação do estágio no PPC do curso, o eixo comum que constitui a matriz curricular do Curso de Pedagogia, do IM/UFRRJ, tem a multidisciplinaridade como uma realidade ainda em fase de consolidação, o texto contido no documento ainda expõe que a interdisciplinaridade é um:

“[...] desafio que se coloca nesse contexto. O aprofundamento do debate em busca de estratégias para a construção da prática educativa de natureza interdisciplinar talvez seja um percurso responsável que buscamos traçar. Prevalece entre seus professores esse anseio, bem como a compreensão de que a construção coletiva de uma prática educativa interdisciplinar deverá pautar-se em bases sólidas que nosso curto tempo de existência ainda não nos permite viver.

Fica evidente no documento que construir tal prática educativa interdisciplinar é uma tarefa de médio e longo prazo e que se dá por meio do aprofundamento da discussão, definição de metas e estratégias de construção da interdisciplinaridade no IM/UFRRJ.

A fim de observarmos mais claramente como se estrutura o estágio na UFRRJ, apresentaremos a grade curricular do curso.

<b>I PERÍODO</b>					
<b>CÓD.</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>Nº DE CRÉDITOS</b>			<b>CARGA HORÁRI A</b>
		<b>T</b>	<b>P</b>	<b>C</b>	
IM 118	História e Educação I	4	0	4	60h
IM 119	Filosofia e Educação I	4	0	4	60h
IM 000	Psicologia e Educação	4	0	4	60h
IM 121	Sociologia e Educação I	4	0	4	60h
IM 447	Teoria e prática do texto	4	0	4	60h
AA 013	Seminário Educação e Sociedade	0	0	4	40h
<b>HORAS EM SALA DE AULA</b>					<b>300h</b>
<b>Horas totais</b>					<b>340h</b>

<b>II PERÍODO</b>					
<b>CÓD.</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>Nº DE CRÉDITOS</b>			<b>CARGA HORÁRI A</b>
		<b>T</b>	<b>P</b>	<b>C</b>	
IM 124	História e Educação II	4	0	4	60h
IM 125	Filosofia e Educação II	4	0	4	60h
IM 000	Psicologia e Demandas Educacionais	4	0	4	60h
IM 127	Sociologia e Educação II	4	0	4	60h
IM 000	Introdução a Pesquisa	2	0	2	30h
IM 122	Formação e profissionalização do Pedagogo	2	0	2	30h
<b>HORAS EM SALA DE AULA</b>					<b>300h</b>
<b>Horas totais</b>					<b>300h</b>

III PERÍODO					
CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	Nº DE			CARGA
		CRÉDITOS			HORÁRI A
		T	P	C	
IM 129	Teoria Política	2	0	2	30h
IM 134	Didática	4	0	4	60h
IM 153	Políticas Públicas para a Infância e a Juventude	2	0	2	30h
IM 150	Ensino de Matemática	4	0	4	60h
IM 128	Política e Organização da Educação I	4	0	4	60h
IM 135	Antropologia e Educação	4	0	4	60h
AA 000	NEPE I	0	2	2	30h
<b>HORAS EM SALA DE AULA</b>					<b>300h</b>
<b>Horas totais</b>					<b>375h</b>

IV PERÍODO					
CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	Nº DE			CARGA
		CRÉDITOS			HORÁRI A
		T	P	C	
IM 174	Alfabetização e Letramento	4	0	4	60h
IM 157	Ensino de Ciências	4	0	4	60h
IM 000	Gestão Educacional I	3	0	3	45h
IM 136	Currículo I	3	0	3	45h
IM 161	Educação Infantil	4	0	4	60h
IM 000	Corpo e Educação	2	0	2	30h
AA 000	NEPE II	0	2	2	30h
<b>HORAS EM SALA DE AULA</b>					<b>300h</b>
<b>Horas totais</b>					<b>330h</b>

V PERÍODO					
CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	Nº DE CRÉDITOS			CARGA HORÁRIA
		T	P	C	
IM 000	Gestão Educacional II	3	0	3	45h
IM 156	Ensino de História	4	0	4	60h
IM 154	Economia Política da Educação	4	0	4	60h
IM 152	Currículo II	3	0	3	45h
IM 000	Epistemologia das Ciências da Educação	2	0	2	30h
IM 422	Estatística Aplicada à Educação <sup>2</sup>	2	2	4	60h
IM 186	Prática de Ensino na Educação Infantil	2	0	2	30h
AA 000	Estágio Supervisionado na Educação Infantil				100h
AA 000	NEPE III	0	2	2	30h
<b>HORAS EM SALA DE AULA</b>					<b>300h</b>
<b>Horas totais</b>					<b>460h</b>

VI PERÍODO					
CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	Nº DE CRÉDITOS			CARGA HORÁRIA
		T	P	C	
IM 139	Ensino de Língua Portuguesa	4	0	4	60h
IM 195	Educação de Jovens e Adultos	4	0	4	60h
IM 113	Organização do Trabalho Pedagógico I	3	0	3	45h
IM 160	Educação Especial	4	0	4	60h
IM 000	Optativa I	2	0	2	30h
IM 508	Prática de Ensino Fundamental	2	0	2	30h
AA 000	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental				100h
AA 000	NEPE IV	0	2	2	30h
AA 000	Seminário de Pesquisa	2	0	2	30h

IM 198	Educação em Sociedades Indígenas	2	0	2	30h
IM 193	Educação e Meio Ambiente: Teorias, métodos e práticas	2	0	2	30h
IM 000	Optativa IV	2	0	2	30h
IM 000	Optativa V	2	0	2	30h
AA 000	Seminário de Monografia II	2	0	2	40h
AA 000	Estágio Supervisionado Complementar				100h
<b>HORAS EM SALA DE AULA</b>					<b>300h</b>
<b>Horas Totais</b>					<b>440h</b>

No que diz respeito à estrutura e à estruturação dos estágios ao longo do curso, vale salientar que tal grade, de certa forma, reforça a dicotomia entre a teoria e a prática a qual tanto defendemos e pensamos ser relevante na formação identitária do licenciando, pois além de fragmentada, ou seja, apresentada uma subdivisão sistemática dos estágios, observamos que a sua inserção em períodos anteriores, poderia de certa forma formar professores/pedagogo com a capacidade de reflexão crítica de sua prática, aliada concomitantemente à teoria aprendida nos bancos acadêmicos. Conforme mencionamos ao longo desta pesquisa a prática no campo da ação e as atividades dos professores com formação acadêmica, e a sua relação entre teoria e prática pode ser associada com a qualidade de um sistema educativo. Portanto, o que chamamos de prática depende muito da articulação entre ensino, pesquisa e prática profissional. Assim, como esta articulação é entendida, contudo, necessita ser significada de modo a não cometer erro de acreditar em uma forma de relação entre teoria e prática.

Segundo o Parecer do MEC 09/01 indica que a relação entre teoria e prática deve pressupor que não é o foco de qualquer um destes termos, é a idéia da teoria da subordinação em relação à prática, entre outras ocasiões, quando ele diz que:

Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não só as disciplinas educacionais têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática está permanentemente na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural como a perspectiva de ensino. (Brasil 2002, p.31).

Mediada pela noção de concorrência, a articulação em relação a teoria e prática é entendida como a contextualização da experiência de como poderia levar a uma construção permanente dos significados de tal conhecimento com referência à sua aplicação, a sua relevância em situações reais, a sua importância para vida pessoal e social, a sua validade para o estudo e compreensão dos fatos da vida real (MELO, 1999).

Portanto, o conhecimento está ligado à sua utilidade para a análise e compreensão dos fatos e os significantes da teoria, ou seja, referências à sua validação, é definida pela sua "relevância" para uma situação real que esta articulada a sua teoria e a sua prática.

Compreende-se bem que, quando dizemos que a teoria é aplicável a uma situação dos fatos reais e na vida real, temos que entender que o conhecimento está sujeito a uma situação real e, portanto, há uma relação de subordinação, respeito, relatividade, a teoria da articulação, na atividade prática.

Segundo Melo (1999), a utilização da estratégia de validação da teoria e sua utilidade na prática, deve envolver a formação de professores, em que cada conteúdo foi aprendido pelos futuros professores em seu curso de formação que precisa ser permanentemente.

O currículo de formação de professores deve permitir que o trabalho permanente para que se aprofunde no conhecimento enquanto disciplinares, e ao mesmo tempo adquirir esse conhecimento e sua relevância para compreender, planejar, implementar e avaliar situações de ensino e aprendizagem. Esta missão só pode ser feita a partir do ponto de vista interdisciplinar. (Brasil, 2002, p.31).

Assim, parece que a formação de professores é complexa, uma vez que este processo envolve diferentes áreas de sua formação. Neste sentido, o docente não consegue lidar com a formação de professores de uma forma reducionista. É importante considerar a expansão deste processo, tentando articular a micro e o macro social.

Entendendo por prática no campo da ação e as atividades dos professores com formação acadêmica, e a sua relação entre teoria e prática pode ser associada com a qualidade de um sistema educativo. Portanto, o que chamamos de prática depende muito da articulação entre ensino, pesquisa e prática profissional. Assim, como esta articulação é entendida, contudo, necessita ser significada de modo a não cometer erro de acreditar em uma forma de relação entre teoria e prática.

### **2.3. Afinal, o que é a Prática?**

Embora, legalmente, observemos nas resoluções e pareceres, uma tentativa de nortear uma formação que vise a articular teoria e prática, ainda percebemos que o estágio em muitos cursos de formação de professores e nos discursos de muitos licenciandos, não é considerado um momento importante que pode e deve contribuir significativamente para uma formação identitária profissional reflexiva. Para muitos, o estágio passou a ser, como aponta

Pimenta (2006, p 64), uma prática meramente instrumentalizada, dissociada da teoria, por acreditar que há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal.

Esta deteriorização do estágio tem levantado a amplos questionamentos e possibilitado muitas pesquisas que vão de encontro a este pensar cartesiano, em que não se nota uma articulação entre a prática e a teoria. A partir dos anos 80, muitas pesquisas e estudos denunciam esta realidade e apontam sugestões numa tentativa de superar tal pensamento dicotômico que desvincula a teoria da prática ou vice-versa, e que em discursos mais radicais se materializam em expressões como “na prática a teoria é outra”.

Este trabalho nega tal visão, por acreditar que a teoria e a prática são elementos indissociáveis na formação de professores. Pensamos, como Vera Candau e Isabel Levis (1983), que negam a visão dicotômica teoria-prática e defendem a visão de unidade entre a teoria e a prática. Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência.

Nesta perspectiva, nosso trabalho acredita que o estágio supervisionado objetiva estabelecer uma aproximação entre o contexto real de ensino e o estagiário. Todavia, não podemos cometer o engano de acreditar que o estágio é o “lado” prático do curso, mas sim como uma aproximação à prática, à medida que será perpassada pelos saberes (teoria) apreendidos ao longo do curso e, que por sua vez, deverá se configurar num contínuo processo reflexivo sobre e a partir da realidade do espaço educativo. Pois este processo, o de reflexão da prática, permite ao graduando construir a teoria que regressa à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la.

Pensar dessa forma, nos faz compreender que a prática vivenciada no estágio não deve e nem pode ser reconhecida como uma tarefa de “dar aula” ou de observá-la apenas. Deve antes ser um momento integrador da teoria e a prática vivenciada, cujo objetivo é ser um processo que permita ao futuro professor criar, investigar, explicar, interpretar e intervir no contexto real no qual está inserido.

Antes de seguirmos nosso trabalho, vamos desenvolver o conceito de práxis (prática), fundamental para a compreensão efetiva da indissociabilidade entre teoria e prática.

Schön (2000) argumenta que a prática deve ser desenvolvida a partir dos seguintes conceitos relacionados com a ação:

- a) conhecimento em ação: demonstrar conhecimento profissional  
execução da ação é dinâmico e leva à reformulação da própria ação;
- b) reflexão em ação durante a prática: ocorre quando há um diálogo com a situação, com breves momentos de desapego, reformulado se o curso de ação;
- c) reflexão sobre a ação: uma ação retrospectiva para reconstrução  
analisar, presente nos livros de registro, histórias e vida diária  
função de classe usados para a formação continuada de professores;
- d) reflexão sobre a reflexão na ação: o processo de meta-cognitivo que transcende os dois anteriores e leva ao progresso e construir  
sua forma pessoal de conhecer (GRELLET, 1999, p.04).

Segundo Demo (2004), o professor necessita aprender sua prática, através de um processo investigativo, absorvendo os modos de pesquisador no seu trabalho cotidiano na escola. O professor não só deve saber o conteúdo a ser trabalhado, mas também investigar, pesquisar, e principalmente transformar seu trabalho em algo reflexivo.

Ao refletir sobre a prática docente, automaticamente embrenha-se em uma prática reflexiva onde o processo de ensino-aprendizagem se faz mediante a uma transformação. Esta transformação deve priorizar uma prática formadora para o desenvolvimento, onde o aluno sinta prazer em ir a escola, sendo assim, não levará a escola como obrigação, mas como fonte para seu desenvolvimento intelectual e social (SCHON, 2000).

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.39)

A prática inovadora exige do profissional da educação, uma atualização constante não só em eventos e cursos, mas também em reflexões autônomas sobre sua prática. Sendo assim, a formação continuada é uma condição imprescindível para desenvolver habilidades, competências e saberes durante a formação inicial e representa a construção e reconstrução de novos conhecimentos e prática.

Para MARX (1986, p.10), “práxis é a atitude (teoria-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade, não basta conhecer o mundo (teórico), é preciso transformá-lo”. Para o autor, a relação teoria-prática é teórico e prática; prática, no sentido em que a teoria, norteia o agir e a atividade do homem; teórica no que tange essa relação consciente.

Enquanto que Vasquéz (1968, p.108), para definir a práxis, enfatiza a diferença entre esta e a atividade. Toda prática é atividade, entretanto, nem toda atividade se configura em uma prática. A atividade do ser humano de conhecer, se configura numa atividade teórica quando consciente, ou seja, por si mesma não conduz à transformação da realidade, não sendo, então, práxis. Para o autor, práxis é uma atividade material, que transforma e se ajusta aos objetivos. Não sendo assim, fica a teórica que não se materializa. Mas por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimento e conhecimento que caracteriza a atividade teórica.

### **3..A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesse capítulo são apresentados alguns apontamentos sobre a narrativa como estratégia de investigação e a sua relevância na pesquisa acadêmica. Abordamos ainda as demais estratégias de investigação utilizadas ao longo desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho.

#### **3.1. As Narrativas como Estratégia de Investigação**

“não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. (BAUER; JOVCHELOVITCH 2002, p.18)

A epígrafe que abre este capítulo nos demonstra que não há o que não possa ser narrado e que de alguma maneira narramos. Narramos acontecimentos, fenômenos, feitos. Narramos emoções, sensações, experiências, narramos o outro e, inclusive nós mesmos. Cabe ressaltar que até os textos científicos se configuram, obviamente com um caráter elaborado, coerente e coeso, em narrativas. Narram interpretações, descobertas, compreensões e sugestões. Logo, narrar torna-se fundamentalmente em um recurso comunicativo humano que atribui significados ao mundo.

Há algum tempo, as diversas pesquisas qualitativas se desenvolvem em nosso país, principalmente no que diz respeito à educação demonstrando que diversas teorias sobre essa metodologia vêm crescendo acrescida de uma intensa prática de pesquisa. Autores como Souza (2006;2008); Bauer, M.; Jovchelovitch (2002); Galvão (1995); Josso (2004) e tantos outros contribuíram e contribuem significativamente neste sentido. Por isso, são elas as responsáveis pela propagação de um amplo referencial teórico tão presente hoje em muitas teses, dissertações e pesquisas em educação no Brasil.

Já há algum tempo, estas mesmas autoras têm refletido sobre a importância e a necessidade de investigadores refletirem sobre suas experiências e as trajetórias de suas pesquisas. Nesta perspectiva, as pesquisas que fazem uso de narrativas para análises adquirem uma dupla investigativa e formativa. Sobre essa dupla dimensão, Souza (2006, p. 27) nos relata que essa perspectiva

Configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador de sua própria história.

Seguramente, cremos que a pesquisa narrativa traz mudanças importantes no modo como o sujeito vislumbra a si mesmo e aos outros, pois ao ouvir a si mesmo ou ao ler o seu escrito, o produtor da narrativa pode ser capaz de teorizar a própria experiência. Para Josso (2004, p.98), este pode ser um processo emancipatório no qual o indivíduo [...] aprende a produzir sua própria formação, determinando a sua trajetória”.

Dentre os motivos que justificam a utilização das narrativas como procedimento de aquisição de informações na investigação educativa e como uma estratégia na formação docente; e como metodologia, nos centramos nos estudos dos autores já mencionados, pois trazem no bojo de suas pesquisas o percurso de vida dos docentes e sua influencia e significados na formação docente.

Erroneamente, muitos têm a ideia de que as narrativas constituem uma descrição fiel dos fatos e que esta garante a consistência da pesquisa. Mas cabe compreender que as apreensões abstraídas das narrativas dos sujeitos da pesquisa são a sua representação da realidade, assim, que estão repletas de significados e reinterpretações.

O fato de um sujeito evidenciar algumas circunstâncias, minimizar episódios, negar etapas, esquecer ou ainda lembrar algo, reforçar influências, possui muitos significados e estas contradições aparentes podem ser intensamente exploradas na pesquisa.

Nesta pesquisa, temos as narrativas escritas (relatos escritos) como foco, por compreender, que a narração do conhecimento, conforme nos instrui (JOSSO, 2004, p. 166), concede a compreensão da realidade, “[...] pois o escrito explica a vida”. A autora destaca a relevância das narrativas escritas uma vez que elas têm o caráter disciplinador dos discursos e porque, muitas

vezes, “a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nos limites e determinações”.

Compreendemos que a escrita narrativa possibilita ao sujeito selecionar as experiências e lembranças que desejam relatar através de uma reflexão e consciência, o que o leva a selecionar cuidadosamente cada expressão e palavras que desejam utilizar. Cabe ainda salientar que o registro escrito admite ao produtor das narrativas uma autoavaliação e um questionamento sobre o que escreveu, posicionando se como autor e leitor de suas narrativas. A escrita surge, de acordo com Sousa (2008, p.93), a priori, “dos questionamentos do sujeito sobre a sua vida, suas experiências e aprendizagens, implicando reflexões ontológicas, valorativas e culturais de cada um”.

A pessoa, ao relatar uma experiência ou um fato vivenciado por ela própria, reconstrói e atribui novos sentidos (significados) às trajetórias percorridas. O trabalho que desenvolvemos com narrativas em processos rememorativos pode favorecer uma amplitude de sentidos, pois, como afirma Guedes-Pinto et al (2008, p.24), “não se caracteriza pela busca de acabamento, mas permite, sempre, interpretações múltiplas”. Logo, as narrativas não se constituem numa realidade absoluta dos fatos, antes, é a representação dela feita pelo sujeito e, nesse sentido, pode se revelar transformadora da própria realidade.

Para Ferrer, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza em sua mente aquilo que vai relatar, seja oral, seja escrito, ele acaba reconstruindo sua vivência, trajeto e experiências de forma reflexiva o que lhe possibilita fazer uma autoanálise capaz de lhe criar novos subsídios para compreensão de sua prática.

Estes e outros aspectos elencados aqui são responsáveis pelo crescimento substancial das pesquisas em contexto educacional que contemplam as narrativas como bases investigativas, não só no Brasil como em outros países.

Para Galvão (1995, p. 329), a narrativa adotada como método de investigação no sistema educacional brasileiro contempla diferentes e diversos aspectos que vão desde a análise de histórias de vidas, (auto)biografia, entrevistas e relatos pessoais narrativos, etnografias e memórias e até mesmo fatos singulares ocorridos em determinado contexto.

Dessa forma, observamos que as modalidades e fontes a serem utilizadas na pesquisa narrativa subdividem-se em duas vertentes: os documentos pessoais, tais como agendas, diários, cartas, fotografias, entre outros; e entrevistas narrativas, que podem ser orais ou escritas (SOUZA, 2006). Assim que os dados coletados dos recursos explicitados anteriormente são analisados e coletados da forma que mais se adapte e adeque ao estudo do pesquisador.

Assumimos neste trabalho, prioritariamente, a narrativa escrita como um dos procedimentos de metodologia usados na pesquisa, porque acreditamos que o discente (FREIRE, 1995), ao falar de si e de suas percepções da sua formação e do seu olhar crítico para o estágio supervisionado, além da reflexão envolvida sobre suas experiências vivenciadas, passa a conhecer a realidade social de maneira múltipla o que, conseqüentemente, acarretará na sua relação com essa realidade.

Assim sendo, cremos que ao terem a liberdade de se expressarem com suas próprias palavras, experiências e vivências, acabam contribuindo para possamos, de alguma maneira, compreender a visão de educação, de aprendizado, de ensino, sobretudo, a sua visão de mundo e sobre as teorias implícitas em sua ação pedagógica. Dessa forma, nosso objetivo prioritário foi entender como as narrativas dos estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Rural do Rio de Janeiro, especificamente no Instituto Multidisciplinar, pode trazer uma contribuição para construção de novos saberes e ainda qualificar a formação de professores no referido curso.

### **3.2A Pesquisa e a sua Metodologia**

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, objetivou promover um diálogo entre a formação do professor-reflexivo e as atividades de estágio supervisionado que contribuem para tal constituição no curso de Pedagogia da Universidade

Federal Rural do Rio de Janeiro. Esta pesquisa, naturalmente, de início procurou traçar o percurso de tal conceito levantado através de uma breve revisão da literatura, cujo objetivo foi fazer um levantamento através de importantes pesquisadores como Schon, Alarcão, Pimenta e outros e de suas principais obras; em seguida, buscou-se apresentar as concepções do Estágio Supervisionado, bem como analisar as regulamentações legais que regulam o curso de Pedagogia, especificamente as novas Diretrizes Curriculares de 2006. Por fim, esta pesquisa pretendeu investigar se o curso mencionado possibilitou durante seus estágios uma formação de professores-reflexivos e se preparou seus licenciandos para a realidade educacional.

Conforme já citado, utilizamos nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, pesquisa documental e o uso de técnicas de entrevista e análise de narrativas, para a observação do nível de relevância, por parte dos sujeitos investigados, sobre o estágio supervisionado. Primeiramente, debruçamo-nos em pesquisas, leituras e análises de documentos da legislação brasileira com a finalidade de identificar e compreender os documentos que norteiam e regulamentam o estágio supervisionado e, de alguma forma, os cursos de Pedagogia no Brasil. Desta pesquisa, como já exposto ao longo do trabalho, notou-se que o referido conceito, o de uma formação reflexiva (professor-reflexivo), e o da necessidade da articulação teoria e prática realmente estava presente e sugerido nestas diferentes leis, diretrizes e pareceres.

Da última etapa da pesquisa, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas aos acadêmicos de diferentes modalidades de estágios e períodos para identificação desses sujeitos e para estabelecer um quadro comparativo sobre suas perspectivas e pensamentos acerca da formação pelas quais passaram/passam/passarão, bem como suas considerações iniciais sobre a temática abordada por este trabalho. Dentre todos os períodos que constituem o curso de Pedagogia hoje na UFRRJ, para a aplicação de questionários, foram eleitos estagiários de diferentes períodos para nos dar uma visão global no que tange à estruturação do estágio supervisionado no curso de pedagogia da UFRRJ.

A metodologia adotada, de cunho qualitativo, estabelece relações flexíveis entre a coleta das informações/narrativas contidos nos questionários apresentados e as interpretações dos mesmos. Para tanto, tomamos como *locus* para observação e análise o contexto do Estágio Supervisionado do Instituto Multidisciplinar (IM) da cidade de Nova Iguaçu.

Neste sentido, esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, (MERRIAM apud MINAYO, 2007), de caráter descritivo-interpretativo, com análise dos questionários apresentados aos acadêmicos dos diferentes períodos do último semestre letivo de 2014.

Como instrumento de pesquisa, inicialmente utilizamo-nos da coleta de um questionário com perguntas abertas. Esse questionário representa uma estratégia que possibilita aos sujeitos da pesquisa a construção de suas respostas/pensamentos com mais liberdade de expressão.

Também visamos a uma análise transversal sobre os casos, com o intuito de entender como estes licenciandos interpretam o estágio, considerando possíveis (inter)relações com sua “identidade docente”. Para a interpretação dos dados dos questionários, consideramos, essencialmente, as narrativas dos sujeitos-casos, com a finalidade de agrupar os aspectos característicos mais recursivos e particulares de acordo com a análise temática apontada por Minayo (2007), como uma variante narrativa mais flexível do que as categorias de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2010). Priorizamos três eixos temáticos para análise interpretativa: i Estágio supervisionado; ii Identidade docente; iii Articulação entre a teoria e a práxis.

### **3.3. Apontamentos acerca das Narrativas dos Licenciandos na Formação Inicial**

Não é novidade que o estágio supervisionado dentre os componentes do currículo de quaisquer licenciaturas, se configura em um dos elementos mais importantes para uma formação de qualidade. Pois é neste espaço, como bem nos mostra Pimenta (2006), que o graduando terá a oportunidade de não só refletir, mas também visualizar ou, até mesmo, testar os saberes teórico-científicos apreendidos no âmbito da universidade. O estágio propicia ao “dodiscente” (FREIRE, 1996) o desenvolvimento de sua postura docente,

despertando-o para a reflexão e a ampliação de seu senso crítico. Todavia, esta etapa pode apresentar experiências difíceis e complexas. Por outro lado, para muitos, trata-se de um *entre lugar* prático marcado por momentos reflexivos, bons e agradáveis (PIMENTA, 2006).

Discutir sobre as tensões e possibilidades do estágio gera reflexões no que tange a relevância deste momento para a formação e constituição da identidade docente do licenciando.

Para esta pesquisa, levamos em consideração que o Estágio Supervisionado (ES) da UFRRJ está estruturado em quatro modalidades, a saber: Estágio Supervisionado em Educação Infantil (100h); Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (100h), Estágio Supervisionado em Gestão Educacional (100h) e Estágio Supervisionado Complementar (100h), que são ministrados do 6º ao 9º período. Buscamos também entender como essas disciplinas (identificadas pela sigla ES) contribuíram para a formação dos referidos estagiários.

Para compreendermos a formação profissional docente dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizamos um trabalho de campo, através de um questionário aplicado a (35) alunos do curso mencionado. Destes, 21 (vinte e um) são da modalidade Educação Infantil (5º período); 4 (quatro) de Gestão Escolar (7º período); 6 (seis) de Estágio Complementar (8º período) e, ainda, 4 (quatro) alunos que estão fora do prazo previsto para conclusão do curso, que cursam o 9º período e se disponibilizaram a responder ao questionário.

Neste Texto, utilizaremos as seguintes siglas para transcrição das respostas: ESEI (Estágio Supervisionado Educação Infantil); ESGE (Estágio Supervisionado Gestão Escolar; ESC (Estágio Supervisionado Complementar) e ES9º (Estágio Supervisionado para alunos que cursam o 9º período).

Dentre as questões abordadas nestes questionários preliminares, não poderíamos deixar de indagar aos licenciandos a motivação deles para a escolha do curso de Pedagogia. Os motivos da escolha declarados por seis (21%) dos respondentes estão baseados em ideais acerca do papel social da

educação e do curso de Pedagogia. Para exemplificar, transcreveremos algumas respostas dos alunos estagiários consultados:

**ESEI A:** “Quero colaborar com a educação e desejo mudar o cenário atual que estamos vivendo no sistema educacional”;

**ESEI B:** “Aprimoramento do conhecimento científico; contribuição e formação para Ciências da Educação; motivação para pesquisa sobre as Demandas Educacionais”.

**ESEI C:** “A oportunidade de contribuir na formação daqueles que construirão o amanhã”.

**ESGE F:** “Me identifico com a docência, fiz normal e pretendo atuar na gestão escolar”.

**ESGE G:** “Inicialmente era mudar o mundo. E logo no primeiro período essa ideia foi desconstruída. Hoje o objetivo é me transformar e contribuir para transformação de outras pessoas”.

**ESC H:** “Durante o curso conheci as possibilidades do magistério e através de alguns professores conheci a articulação do binômio docência-pesquisa. Pensando nisto, optei pela Pedagogia por acreditar que noutra licenciatura me ocuparia mais de componentes curriculares específicos, tendo poucas oportunidades de pensar a educação, ocorrendo isto apenas em momentos pontuais de disciplinas pedagógicas. Observei o currículo dos cursos de Pedagogia e elegi esta como a melhor opção para iniciar o preparo para viver o binômio supracitado”.

Como se percebe, existe toda uma narrativa acerca de mudanças no quadro educacional, aprimoramento científico, transformação de pessoas etc. Apenas três dos respondentes (10%) foram mais realistas acerca dos motivos da escolha. Esta se deu por não restar outras opções, exigências de trabalho e de obtenção de um curso superior, conforme abaixo:

**ESEI D:** “Completar o curso superior”.

**ESEI E:** “Exigência do trabalho”.

**ES9º I:** “A nota do ENEM só me deu essa oportunidade”.

Na primeira questão, os respondentes, discorreram sobre a necessidade de uma formação pedagógica, um aperfeiçoamento profissional e, sobretudo, uma motivação pautada na ideologia de mudança, de acreditar em uma educação de qualidade e na importância que o professor para tal

transformação como bem podemos notar nas narrativas de **A**, **C**, **G**. Vale salientar que grande parte dos entrevistados já possuía alguma experiência em docência.

Mesmo que alguns sujeitos da pesquisa demonstrassem uma motivação que apontasse o desejo de aprendizagem e crescimento profissional, para além da vontade de se integrarem à educação como agentes transformadores, percebemos em **D**; **E** e **I** narrativas que nos fazem lembrar de que muitos têm regressado à universidade buscando uma certificação legal, sem uma compreensão sólida da importância da formação e da relevância da profissão docente.

Outro aspecto que nos chama a atenção nestas narrativas que constituem os questionários analisados é a consciência dos estagiários-professores no que diz respeito à necessidade de uma atualização e a compreensão de que a formação docente deve ser contínua, como nos aponta Freire (1996) ao discorrer sobre a consciência do inacabamento. O autor acrescenta que como professores, devemos ser aventureiros responsáveis e sempre predispostos à mudança, à aceitação do diferente. Para ele, “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é o próprio da experiência vital”, entretanto, não o percebemos em todos os seres. Esse desejo de aperfeiçoamento e a consciência da necessidade de crescer em conhecimento, logo em sabedoria, deve ser um processo contínuo (FREIRE, 1996, p.50).

Freire (1996) ainda pondera sobre a necessidade da curiosidade, pois é ela que move o professor, que o inquieta, que o insere na busca. O renomado pedagogo ainda acrescenta que sem ela, a curiosidade, não se aprende, não se ensina.

No que concerne ainda à escolha do curso de Pedagogia, notamos na narrativa transcrita “**F**”, que a estagiária entrevistada demonstra ideais que vão de encontro aos questionamentos anteriormente ponderados. Numa delas, observamos que seu desejo inicial, mesmo atuando como professora, não é por um interesse de ser professora, ou se aperfeiçoar como tal, mas sim pelo desejo de atuar no campo da gestão Escolar.

Cabe ressaltar, que do quantitativo de questionários analisados, 19 (dezenove) estagiários atuam ou já atuaram como docentes e, que dos 35 (trinta e cinco) sujeitos entrevistados, 23 (vinte e três ou 65%) justificaram suas escolhas do curso de Pedagogia na UFRRJ pela proximidade com suas residências e pela qualidade apresentada pelo Curso e/ou instituição, segundo os próprios. Ou seja, os motivos da maioria pela escolha do curso transcendem os aspectos ideais acerca da profissão e do papel social da educação. Seguem algumas transcrições que elucidam o exposto:

**ESEI A:** “Fica localizado perto de casa”

**ESEI B:** “Porque é uma instituição de qualidade e um curso abrangente, além do deslocamento que é facilitado”.

**ESEI C:** “Porque é perto da minha casa”.

**ESEI D:** “Pelo deslocamento e qualidade do Curso”.

**ESGE E:** “Pois é perto de onde eu moro”.

**ESGE F:** “Por ser a universidade pública mais próxima da minha casa. O curso tinha tudo em comum com o Normal que fiz no Ensino Médio”.

**ESC G:** “Por ser próximo do município que moro”.

**ESC H:** “Perto de casa”.

**ES9º I:** “Proximidade da minha residência e consonância de identificação com a proposta de ensino”.

Durante a formação docente do Curso de Pedagogia da UFRRJ, são realizadas quatro modalidades de estágios, que na opinião da maioria dos alunos, é um momento de possibilidades, que permite aos alunos experimentar e vivenciar através da prática os conhecimentos (teoria) aprendidos ao longo da graduação e desenvolver competências e habilidades profissionais. Apresentaremos a seguir algumas respostas de seis (20%) estagiários quando indagados se acreditam que o ES contribui para a formação docente de cada um:

**ESEI A:** “Sim, pois estudos e teorias discutidas e refletidas na universidade são confirmadas ou confrontadas no estágio. Isso

gera novos processos reflexivos, essencial para uma formação docente segundo Paulo Freire”.

**ESEI B:** “Contribui e muito. Pois estou vivenciando momentos nos quais estão me fazendo refletir cada dia mais. Fico me questionando o porquê de muitas práticas existentes e as faltas delas também. Não quero chegar no ambiente de trabalho escolar e começar a reproduzir tudo aquilo que antes me fazia pensar negativamente.”

**ESEI C:** “Com certeza, durante o estágio nós entramos em sala de aula com um olhar pesquisador, baseado numa bagagem teórica adquirida no curso de Pedagogia, o que nos dá a possibilidade de articular o que aprendemos nas aulas com a prática docente”.

**ESC E:** “Sim! Ajuda bastante, pois dialoga a teoria e a prática, tornando-se um importante aliado na formação do licenciado”.

**ESC F:** “Sim. Acredito que, para aqueles que ainda não ingressaram no magistério, a observação e coparticipação durante o estágio se configuram como importante instrumento formador e facilitador da reflexão sobre a teoria e prática na educação. E, para aqueles que já atuam, surge a possibilidade de revisitar suas práticas e refletir o cotidiano escolar numa oportunidade de confrontar uma outra realidade, nem tão divergente nem tão semelhante à sua própria”.

**ES9º G:** “Acredito que a relação teoria e prática são essenciais para a efetivação de um trabalho de qualidade. O estágio supervisionado contribui e auxilia o futuro professor a experimentar e conhecer melhor suas práticas, uma vez que proporciona essa relação, ampliando sua visão, possibilitando análises e questionamentos sobre interferências dos conhecimentos científicos no auxílio à prática docente”.

Duas estagiárias, entretanto, discordam das opiniões acima, não enxergando uma relação entre a teoria aprendida nos bancos universitários e a prática em sala de aula. Mesmo considerando que alguns dos entrevistados cursam o PARFOR e já possuem ampla experiência em sala de aula, não deixa de ser frustrante constatar essa realidade.

**ESGE D:** Apesar de ser um estágio que é só para observar, tenho percebido a diferença da teoria na prática em sala de aula. Infelizmente na faculdade ouvimos muito discurso que em sala de aula é tudo muito diferente. Principalmente a estrutura em que os professores são obrigados a trabalhar”.

Nas narrativas **A;B;E;F;G**, observamos aspectos relevantes para nossa pesquisa, pois acreditamos que numa formação crítico-reflexiva, os

licenciandos e futuros docentes, vislumbram o estágio como *locus* de reflexão sobre a prática e articulação entre esta e a teoria. É possível ainda notar as suas práticas docentes pautadas na ação-reflexão-ação defendida por Pimenta e Lima (2004). Desta forma, a construção de saberes por parte dos futuros docentes ocorre por intermédio da reflexão, análise crítica e problematização das questões observadas no dia a dia. Logo, a produção de saberes se dá quando a reconhecemos a partir das soluções encontradas para as questões problemáticas refletidas e criticamente analisadas.

Ainda nesta perspectiva de importância da reflexão, Pimenta e Lima (2010, p. 55) atribui ao estágio o papel de desenvolver situações que permitam

o conhecimento, a análise, a reflexão da profissão docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades.

Nesse Sentido, notamos que nessa concepção de estágio, as professoras supervisoras abordam o caráter reflexivo para essa disciplina, possibilitando momentos que rompem com o simples cumprimento burocrático da carga horária e da exigência curricular. Sendo assim, há aí uma compreensão de que “a identidade do professor deve ser permeada sempre pela reflexão, pois é através dela que o docente é capaz de alcançar (re)aprimoramento como profissional e cidadão” (ALVES et. al, 2012, p.54)

A ideia de que o Estágio Supervisionado contribui relevantemente para o desenvolvimento identitário docente e profissional fica evidente na narrativa **C**. A concepção do ES como pesquisa, ambiente de reflexão sobre a prática pedagógica é visível ao demonstrar que o espaço observado possibilita articular o que se aprendeu nas aulas com a prática docente.

Para que haja a superação da dicotomia existente entre a teoria e a prática faz necessária e importante, na prática como processo de investigação, que o professor adote uma postura de pesquisador. Pois essa postura torna-se fundamental para a reflexão da prática educativa com enfoque numa realidade concreta e histórica. Ghedin et al (2010)) expõe que o futuro professor, no estágio, precisa desenvolver uma “atitude investigativa” sobre a prática

educativa observada.

Percebemos, assim, que a investigação, e os impactos advindos da pesquisa na formação são muito grandes, porque ademais de atender aos anseios e perspectivas de um pesquisador no que tange a sua própria prática, o docente investiga situações-problema reais relativas ao ambiente escolar visando alcançar o seu entendimento. O professor ainda assume uma postura de sujeito agente, ativa e (re)constrói conhecimentos necessários e essenciais não só no que diz respeito ao ato de ensinar, mas à reflexão do processo.

Dessa maneira, como nos esclarece Tardif (2002) a relação entre o processo formativo do professor, isto é, a formação de professores e a construção de conhecimento necessita ser desenvolvida e ampliada, sempre levando em consideração a diversidade de conhecimentos/saberes advindos da teoria, da experiência e da investigação/pesquisa, que se articulam de maneira coesa na constituição do saber do profissional docente. Portanto, compreendemos que o estágio necessita ser vivenciado numa postura investigativa, tendo a pesquisa como metodologia da formação do professor.

Das narrativas elencadas anteriormente, vale atentar-nos para o estagiário identificado com **D**, pois nessa narrativa percebemos uma nítida dissociação entre a teoria e a prática, que historicamente também tem sido notada em muitos currículos de diferentes IES, que idealizam uma formação de professores normativa, em que primeiro se aprende a ciência, depois as suas aplicabilidades e por fim os estágios, isto é, uma formação docente na qual os saberes/conhecimentos que se dão de forma desarticulada e isolada. Para Pimenta (1999), esse tipo de formação não permite e não prepara os alunos para lidar com situações problemas no cotidiano. É como se o docente pudesse executar suas tarefas utilizando-se de saberes científicos que preveem os problemas que serão enfrentados no dia a dia. Essas narrativas apontadas se tornam preocupante pelo fato deste aluno já atuar como professor e por percebemos que sua narrativa não tem como princípio a sua prática. Segundo Schon (1992), a reflexão deve ser pautada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da experiência e na reflexão sobre a experiência, pois a formação docente se dá na articulação da prática com os saberes científicos.

Dessa forma, ancorando-nos nas ideias de Marx (1986), a práxis incide em uma prática balizada pela teoria, pois a prática não deve ser apenas utilitária. É antes, uma ação idealizada, refletida e consciente. Para tanto, é importante compreender que a prática e a teoria devem estar diretamente articuladas, ligadas, porque nem toda e qualquer atividade prática se constitui na práxis, mas é a ação, atividade daquele faz escolhas conscientes e refletidas, para as quais se precisa, necessariamente, de teoria. Então, a prática deve estar articulada à teoria, pois ela não se sustenta sem a teoria, sendo indissociáveis como práxis.

No que concerne ao estágio supervisionado como momento de articulação dos conhecimentos teóricos e da prática, recorremos a Pimenta (1999) que acredita que a teoria é sempre proposta como uma ferramenta que auxilia e ajuda a analisar e a apreender o contexto real e que a prática é o ponto de partida da pesquisa/investigação. Da prática, ainda surgem os questionamentos, os desafios e possibilidades, isto é, a prática nos mostra o caminho a ser percorrido como professor. A autora ainda acredita que identidade investigativa do aluno- professor ou do docente, em sua prática, sobre o dia a dia é constituído e construído pelos saberes/conhecimentos que se tem. E que a obtenção de novos saberes e conceitos reconstrói significativamente as interpretações possíveis sobre o contexto em que se está inserido e sobre o seu cotidiano. Assim, identidade do profissional docente emerge da articulação destes saberes.

Dos sujeitos participantes da presente pesquisa, quase que em sua totalidade afirmam que os estágios supervisionados da UFRRJ permitem um ambiente de reflexão para compreender como se deve atuar um profissional docente nas realidades vivenciadas em sala de aula, assim sendo, a maioria dos estagiários participantes desta pesquisa acreditam que os estágios supervisionados contribuíram efetivamente para sua constituição identitária como professores, ou seja, para sua formação.

As análises das narrativas apresentadas a seguir representam em linhas gerais os posicionamentos da maior parte dos alunos que se propuseram responder aos questionários e, através delas, pudemos considerar que os estágios da UFRRJ, de certa forma caminham em consonância não só com as

indicações legais, que já apontam a importância e necessidade da articulação teórico-prática, como também com autores conceituados e respeitados no âmbito da educação expostos até o momento. No que se referem ao aspecto legal, as novas diretrizes para o Curso de Pedagogia de 2006, por exemplo, apontam uma formação que possibilita a investigação, através de uma reflexão crítica e experiências nas diversas áreas que lhes são atribuídas. Sua intenção, na verdade, é sugerir uma formação na qual

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos **teóricos** e **práticos**, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p.6, grifo nosso).

Como podemos perceber, tal determinação aponta para formação de um profissional que articule os saberes apreendidos ao longo de sua formação às práticas profissionais e de pesquisas, estas sempre planejadas e orientadas com a participação ativa dos estudantes.

Sob esta ótica e de acordo com os ideais de Pimenta (2006), a formação de professores e o seu ensino é compreendido como prática reflexiva cuja valorização se dá processos de construção do conhecimento do docente a partir da prática e situando a investigação/pesquisa como uma importante ferramenta de formação profissional docente, “sendo que o ensino é tomado como o começo e fim da pesquisa” (PIMENTA, p. 22, 2006).

Assim, em consonância com essa autora, consideramos o estágio supervisionado como uma das disciplinas que permite essa articulação entre as instituições que buscam formar professores, a saber: o espaço escolar e a própria universidade, como também entre os conhecimentos teóricos e os saberes práticos. Vejamos 12 (doze ou 34%) narrativas que confirmam o exposto:

**ESEI A:** “Sim, durante as aulas, onde sempre expomos e discutimos o que vivenciamos no estágio”.

**ESEI B:** “Sim, principalmente nas aulas específicas de estágio.”

**ESEI C:** “Sim no aprimoramento, escuta e leitura de nosso próprio relatório, sobre o espaço em sala de aula para debatermos as demandas”.

**ESEI D:** “Sim, nas aulas e através dos relatórios”.

**ESEI E:** “sim, muitas das coisas que aprendemos em sala de aula será usada no estágio e os professores dão liberdade para que os alunos compartilhem suas experiências com a turma em rodas de conversa e diversos debates.”

**ESEI F:** “sim, no próprio estágio realizamos atividades de reflexão e durante as aulas de estágio nós discutimos sobre as experiências vividas na sala de aula”.

**ESGE G:** “sim, a produção de relatório, durante as aulas temos apresentação das experiências e discussão com a turma”.

**ESGE H:** “Sim, o curso influencia nosso olhar sobre a vida como um todo e a sala de aula é um ambiente privilegiado”.

**ESC I:** “Sim! Em sala de aula, depois que fazemos o estágio os professores sempre fazem debates a respeito do estágio e de algum texto que estamos lendo, para fazer o diálogo entre a prática e a teoria”.

**ESC J:** “Possibilita nos relatos de experiência”.

**ESC K:** “sim, o maior momento ao meu ver é o momento que elaboramos o relatório de estágio. Pois é o momento que paramos para refletir sobre o que observamos e vivenciamos para relacionar essas vivências ao embasamento teórico que obtivemos durante o curso. Outro momento é o que ocorre nas aulas, que considero serem poucos os momentos em que os alunos têm a possibilidade de compartilhar suas vivências com outros alunos e professores. E ainda tem em algumas disciplinas, o momento de apresentação dos relatórios dos estágios, em que na grande maioria se apresenta o somente o resultado da pesquisa de estágio, sem muita troca e discussões. Acredito que na maioria dos casos essa reflexão é individual, ou no caso de estágios em grupo, esse momento de reflexão se limita mais ao grupo, porque o momento de troca com a classe é pouco, isso quando ocorre”.

**ES9º G:** “sim, a teoria é a cereja do bolo só que ela sozinha sem questionamento não produz reflexão em relação ao que observado ao longo do estágio. A UFRRJ nos fornece a teoria e muita, ninguém sai da universidade sem relacionar teoria e prática principalmente para quem é professor”.

Foi possível, então, observar nas narrativas que os estagiários reconhecem a importância do estágio, bem como os espaços existentes na

UFRRJ para reflexão das vivências e observações experimentadas durante o processo. Pensamos ser conveniente chamar atenção para as narrativas que apontam a produção dos relatórios de estágio como um instrumento de reflexão da prática associada a teoria apreendida durante a graduação, como observamos não só nas narrativas **C;D;G;J** e **K**, sobretudo nesta última, que prioriza esta etapa como momento de reflexão.

Vale mencionar, que dos 35 questionários analisados, apenas 2 (dois) estagiários afirmaram que o Curso de Pedagogia da UFRRJ/IM, não possibilita momentos de reflexão sobre as experiências vivenciadas no estágio supervisionado e 1 (um) estagiário expôs que a instituição o faz de maneira parcial, como podemos apreciar nas transcrições abaixo, as quais representam cerca de 8% do total:

**ESGE A:** “O que ouço na UFRRJ no estágio é tudo diferente, parece que o que ouço está na base da utopia”.

**ES9º B:** “Não, pelo menos para mim que já atuo como professora, pois a teoria não tem nada a ver com a prática, deveriam repensar os estágios para quem já leciona”.

**ESC C:** “Parcialmente, os momentos de troca acerca do que é observado e produzido no estágio e a partir dele precisam ser expandidos. Para além da produção de relatórios e escritas acadêmicas que atendem apenas à uma demanda burocrática, são necessárias reflexões consistentes sobre as realidades visitadas. Reconheço que este esforço vem crescendo em função do novo momento que vive o curso”.

Nas narrativas expostas, a dissociação entre a teoria e a prática apresenta-se e através das justificativas dadas, notamos que em **A**, há uma dificuldade da estagiária articular a teoria à prática e, principalmente, de fazer uso desta para solucionar os problemas do dia a dia, além disso, assim como o aluno **B**, que já leciona e tem a vivência de sala de aula, baseia-se na crença de que já possui todos os saberes necessários à prática, que não há mais e/ou outros conhecimentos a serem acrescentados e, sobretudo, que inexistente a relação entre a teoria e a prática, tornando-as elementos distintos e isolados. Esse pensamento nos faz lembrar que a prática como imitação de modelo leva os alunos-estagiários a limitações, por não considerarem realidade do contexto escolar na qual estão inseridos. Sendo assim, o estágio passa a ser um espaço

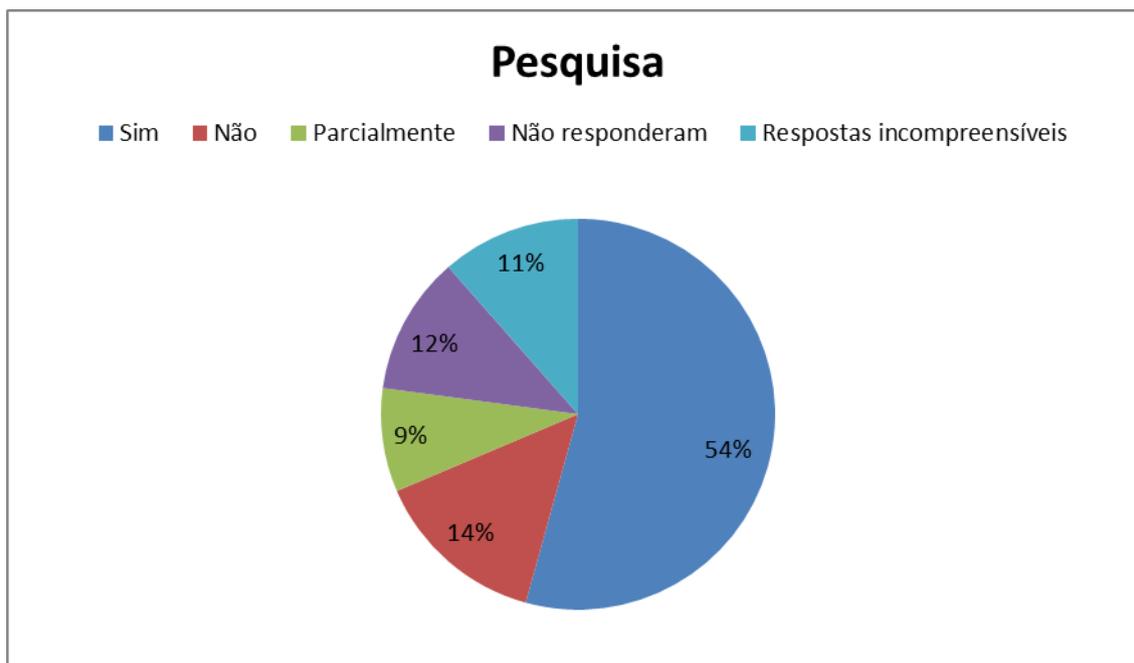
de mera observação de professores em sala de aula e, conseqüentemente, imitar e acreditar nesses modelos, sem uma análise crítica, obviamente, que fundamentada na teoria e legitimada no contexto real e social em que o ensino se processa, torna-se um problema para a formação. Limitando a observação à sala de aula e “sem análise do contexto escolar, espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” e que tudo que transgrida tal modelo, não serve ou é inadequado. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36)”.

Isso tudo só reforça a necessidade urgente de se esclarecer e explicitar que o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática, como muitos pensam. Esta problemática só poderá ser ressignificada se os estagiários perceberem que

... as possibilidades e os problemas do seu dia-a-dia serão estudados, debatidos e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, então, fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho (PIMENTA E LIMA, 2004, p.127).

Para muitos estagiários o apontado o Estágio Supervisionado é um espaço contributivo para sua formação, além de ser um ambiente no qual de alguma forma os fazem refletir e relacionar a teoria e a prática. Pudemos observar através de narrativas dos sujeitos da pesquisa e através de suas respostas contidas na questão que indagava sobre a observação de alguma relação entre a teoria apreendida ao longo do curso e a prática vivenciada durante o estágio supervisionado e se o que o Curso de Pedagogia da UFRRJ fazia possibilitava ou não esta relação que, muitos alunos, especificamente 19 (dezenove) estagiários afirmaram que realmente é possível notar durante o curso, seja através das disciplinas, seja através dos estágios, uma articulação teórico-prática que contribui significativamente para uma formação de professores reflexivos.

Os demais alunos, que contrariam este posicionamento, acreditam que o curso faz esta relação parcialmente, outros pensam que não o faz, há aqueles que optaram por não responder a questão e por fim, existe um pequeno grupo cujas respostas não foram compreendidas pelo pesquisador. Para visualizar mais claramente o exposto, analisemos o gráfico a seguir:



- *Quadro do autor da pesquisa*

Das alunas que acreditam haver essa relação teórico-prática, apresentam narrativas como

**ESEI A:** “Sim, a teoria que é apresentada no IM possibilitou uma reflexão mais apurada das práticas existentes nas escolas”.

**ESEI B:** “Sim, Durante o curso procuramos sempre associar a teoria da prática pedagógica, seja através de simples exemplos, relatos de quem já atua na área ou filmes que abordem os temas estudados”.

**ESEI C:** “Sim, todas as aulas do curso possibilitam um olhar reflexivo sobre nosso objeto de estudo”.

**ESEI D:** “Sim, o curso faz com que questionemos situações tidas como comuns, ou seja, nos faz desnaturalizar muitas situações, entre outros”.

**ESEI E:** “Sim, os professores sempre estão relacionando textos com as experiências que vivemos nas escolas”.

**ESEI F:** “Sim, durante o nosso curso, procura-se relacionar e associar a teoria e a prática pedagógica, com assuntos, exemplos e profissionais que já atuam na área”.

**ESC G:** “Sim. Costumo dizer que nosso curso é bastante crítico reflexivo, e nos faz serem também críticos e reflexivos. A todo momento durante o curso de pedagogia, somos levados a

pensar de forma crítica sobre a educação e a sociedade de modo geral, e aqueles que aproveitam o que o curso tem a oferecer, são levados a observar na prática, todo aquele conhecimento teórico oferecido pela universidade. Aqueles que se assumem como professores –pesquisadores aproveitam todo o momento para pesquisar, observar e relacionar a teoria à prática, e levam essa prática também para o estágio”.

**ES9º H:** “Observei que a teoria apreendida ao longo do curso, auxiliou as análises, questionamentos e diagnósticos, acerca da realidade presenciada nos estágios. Sem o conhecimento científico não seria possível identificar e analisar questões relacionadas ao espaço educativo”.

Essas narrativas nos fazem recordar que no atual contexto, o ensino se tornou complexo e diversificado. Hoje, a profissão não está fundamentada na mera emissão de conhecimento ou da transformação acadêmica. A formação desempenha um papel de criar oportunidades para a participação, reflexão e formação para as pessoas aprenderem e se adaptar, a fim de lidar com as mudanças e incertezas.

Nas transcrições **A; C; G**, é possível notar que o Curso de Pedagogia da UFRRJ, na visão destes estagiários, contempla uma formação reflexiva e participativa de professores. Uma formação assim, pautada na reflexividade, de acordo com Nóvoa (1992) reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. De acordo com este autor o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação. Além do mais, a ação reflexiva no ensino e aprendizagem nos leva a identificar a importância e os desafios prevaletentes na prática, em que os educadores podem dar respostas às situações que surgem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções para situações complexas no cotidiano escolar.

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada, na interação que se gera entre o conhecimento científico, e a sua aquisição pelo aluno, refletem sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral.

Dessa forma, “têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à

aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (ALARÇÃO, 2003,p.90).

A seguir, poderemos contemplar as narrativas dos estagiários que expuseram que a observação da relação entre a teoria e a prática é parcial ou ainda negaram haver qualquer tipo de articulação.

Parcialmente:

**ESEI A:** “Sim, algumas disciplinas sim, permitem essa relação”.

**ESGE B:** “As relações são poucas, mais existem”.

**ESC C:** “sim, em partes. Sim porque nos coloca em contato com outras formas de trabalho não escolar. Em partes porque não dialoga com as outras disciplinas do curso, que de todo modo não abarcam o trabalho fora da escola. Dessa forma o estágio fica deslocado e com pouca fundamentação teórica”.

**ES9º D:** “Ao longo do curso não observei relações profundas, o foco do estágio supervisionado é na disciplina a qual está atrelado.”

Alunos que negaram:

**ESEI A:** “Não. O curso é maravilhoso, porém tudo que eu aprendo na universidade é negado a todo momento na escola”.

**ESGE B:** “Até agora não, a faculdade ainda é muito distante da escola”.

**ESGE C:** “Na verdade não consigo fazer o dialogo da teoria com a prática, pois a teoria ainda é muito romântica a respeito da sala de aula. Os colegas que já tem vivência mais antiga sempre trazem a realidade, mas eu enquanto graduanda ainda não percebi. O curso em si ainda é deslocado da prática (da realidade)”.

Entendemos por prática no campo da ação e as atividades dos professores com formação acadêmica, e a sua relação entre teoria e prática pode ser associada com a qualidade de um sistema educativo. Portanto, o que chamamos de prática depende muito da articulação entre ensino, pesquisa e prática profissional. Assim, como esta articulação é entendida, contudo, necessita ser significada de modo a não cometer erro de acreditar em uma forma de relação entre teoria e prática.

Segundo o Parecer do MEC 09/01 indica que a relação entre teoria e prática deve pressupor que não é o foco de qualquer um destes termos, é a idéia da teoria da subordinação em relação à prática, entre outras ocasiões, quando ele diz que:

Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não só as disciplinas educacionais têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática está permanentemente na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural como a perspectiva de ensino. (Brasil 2002, p.31).

O Parecer deixa claro que Todas as disciplinas devem ter um caráter prática, para além do teórico, obviamente, mas o que notamos, através de algumas narrativas dos estagiários acima, explicitamente em **A; B; C; D**, é que existe uma lacuna na articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos mediados pelos estágios em algumas disciplinas. Mas podemos concluir que essa brecha é resultante do entendimento de estágio supervisionado por parte dos alunos, haja vista que eles enxergam o ES como uma disciplina exclusivamente prática, e não como uma disciplina teórico-prática, que demanda uma intervenção por parte deles no espaço escolar, no ambiente de estágio e um acompanhamento do docente do Curso de Pedagogia neste local. Mas isso não quer dizer que o curso não deve observar as sugestões sobre o estágio e avaliá-las cuidadosamente.

E por último, os alunos questionados sugeriram aos responsáveis que o Curso de Pedagogia: 1.apresente mais teorias que abarquem as práticas vivenciadas em contexto real; 2.possibilite um maior tempo dedicado aos estágios e o docente de disciplinas relacionadas aos estágios. 3. capacite seus profissionais para que estejam aptos a relacionar a teoria e a prática, 4. que os professores do curso tenham mais autonomia; 5. que se idealize um momento (evento) para troca de experiências vivenciadas no estágio; 6. Que se ampliem as discussões no que tange a atuação do pedagogo em espaços não escolares; 7. Que haja uma aproximação entre a universidade e escola;

Vale citar, que do total de alunos pesquisados, 14 (quatorze ou 40%) não apresentaram sugestões, seja pelo direito de abster de responder à questão, seja por acreditar que o curso não carece de modificações. Ainda houve 2 (duas) e respostas incompreensíveis, por estarem descontextualizadas ou por não condizerem com a questão proposta.

A Primeira sugestão representa a opinião dada por 11 (onze) dos alunos consultados e sintetizaremos a mesma na resposta de dois alunos:

**ESEI A:** “Acredito que através de uma teoria que aborde as práticas de fato, já melhorará esta relação, uma vez que a reflexão já nos leva a amplos caminhos”.

**ESEI B:** “Acho que seria interessante analisar o que diferentes autores dizem sobre a mesma prática pedagógica”.

Já a segunda sugestão expressa o posicionamento de 2 dos participantes da pesquisa e a descreveremos no relato de dois alunos. Afirmam eles:

**ESEI A:** “Que a disciplina de estágio supervisionado tenha mais tempo de aula no IM, para que possamos dialogar melhor.

**ESC B:** “Em relação ao estágio, possibilitar maior espaço para as discussões das vivências possibilitadas pelo mesmo. Em relação às disciplinas de modo geral, aumentar esse espaço de troca: possibilitar oportunidades em que os alunos e o professor troquem experiências, discutam vivências e venham relacionar o que estuda nas disciplinas com experiências práticas. Em muitas disciplinas, o curso é muito teórico, se discute muitos autores e pouco se relaciona com situações práticas”.

A terceira e a quarta sugestão demonstra a ótica de 3 alunos, sendo o 1 no quesito de necessidade de capacitação dos docentes do curso e o 2 no que diz respeito a necessidade a maior autonomia para os professores. Estas sugestões serão exemplificadas respectivamente nos relatos a seguir:

**ESEI:** “Sim, os profissionais precisam de capacitação para que assim a teoria e a prática se encontrem”.

**ESGE:** “Existem várias sugestões, porém a maior delas é que seja dado ao professor aplicar o que foi vivenciado na universidade e não apenas a atender um currículo.”

A Quinta, a sexta e a sétima sugestão retrata a visão de mais três estagiários, que respectivamente apontam o desejo de que a Universidade idealize um evento para discussão das vivências e experiências advindas do estágio; a ampliação de espaços que discutam também a formação desses estagiários em espaços não escolares e, por fim, uma aproximação entre a universidade e a comunidade/escola. Seguem as narrativas:

**ES9º:** “Acredito que seria proveitoso apresentar, em cada período, todas as análises dos estágios em um evento na Universidade, dessa forma seria possível trocar figurinhas com os colegas de curso”.

**ESC:** “Que o curso trate mais da atuação do pedagogo em ambiente não escolar, que possamos passar mais tempo prático e que a universidade dê retorno a instituição pesquisada, pois de todo modo eles carecem. Na minha pesquisa que foi em um abrigo em 2014.1 a diretora solicitou que precisava muito de pedagogos para a realização do PPP e do regimento. Isso foi falado e colocado no relatório mas não houve interesse da professora de estágio em fazer um trabalho de extensão quanto a isso, perdendo uma excelente oportunidade de colocar teoria em prática e de fazer no estágio algo útil e importante, atuando junto à comunidade”.

**ESC:** “A aproximação entre o ensino superior e a educação básica precisa romper os discursos e materializar-se. A universidade deveria visitar mais as escolas e o oposto também acontecer com muito mais frequência. Parece-me pouco coerente visitar as escolas, produzir algo sobre elas e não apresentar um retorno ou tão pouco se colocar como auxiliar”.

Neste trabalho investigamos dados que norteiam a formação de professores do Curso de Pedagogia da UFRRJ, no Campus IM, sob a ótica da concepção de professor reflexivo defendida por Donald Schön e discutida por diversos autores nacionais e internacionais, Pimenta, Alarcão, Nóvoa e outros. Para estes autores, a formação do profissional docente deve acontecer de maneira associada/articulada, sem a dualidade entre o saber teórico e o prático, isto é, o saber científico, a prática e a sua aplicabilidade se dão de

modo simultâneo. Dessa forma, compreendemos o estágio supervisionado como um espaço possibilitador desta formação que permite ao estagiário superar a dissociação dos saberes e, por conseguinte, colabora relevantemente para a formação identitária profissional do docente.

Após a análise dos questionários apresentados nesta seção, é notório que para a maioria dos estagiários, o estágio se configura em momento relevante para sua formação, pois permitir momentos de reflexão, diálogo, troca e discussão sobre as situações vivenciadas em sala de aulas, obviamente associadas a uma fundamentação teórica que permite superar a dualidade dos conhecimentos teóricos e a prática, acercando-se desse modo à compreensão de professor reflexivo defendido por Donald Schön. Apenas um pequeno quantitativo de estagiários não notou o estágio supervisionado como um ambiente importante e possibilitador da articulação dos conhecimentos e o restringiu como um espaço pouco contributivo ou quase “inútil” para sua formação docente. Para esses alunos, ou a prática é superior sobre a teoria ou a prática é um elemento dissociado integralmente da teoria, de modo a existir um antagonismo entre elas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação, por ser social e construída pelo homem, requer uma linguagem clara e precisa capaz de abraçar a diversidade e os desafios que fazem parte da formação docente. Esta formação constitui-se de um processo de reflexão, transformação, crítica e pesquisa, presidindo assim uma concepção do educador como sujeito.

A formação do professor tem gerado muita discussão nas últimas décadas no Brasil, devido aos fracos resultados obtidos pelos alunos do ensino fundamental em exames comparativos internacionais. Essa discussão diz respeito à prática pedagógica do docente utilizada dentro da sala de aula, já que com frequências os maus resultados são atribuídos a ela.

Nossa pesquisa buscou entender a epistemologia da Pedagogia pautada na ideia do professor reflexivo idealizada por Donald Schön e muito difundida por Pimenta, pois esses autores, dentre outros, acreditam que a formação de professores, numa perspectiva crítico-reflexiva, pode eliminar a dualidade entre a formação teórica e a prática. Isto é, essa formação advém de um cruzamento entre as vivências e experiências dos alunos com as concepções científicas mediadas pelas situações problemas encontradas e observadas no dia a dia e refletidas sistematicamente. Desse modo, a formação de professores, no que tange às concepções científicas (teoria), ocorre no instante em que o aluno pensa nas respostas necessárias para solucionar as dificuldades vivenciadas na prática, atuando os estágios supervisionados como um elo mediador entre a teoria e a prática.

Assim, os estágios supervisionados não se configuram em um espaço exclusivamente prático, mas sim em um ambiente teórico-prático. Partindo desse entendimento, esta pesquisa objetivou analisar a formação do profissional docente do Curso de Pedagogia da UFRRJ, especificamente no Instituto Multidisciplinar, em Nova Iguaçu.

Ao perguntarmos ao estagiário se havia contribuições do Estágio Supervisionado em sua formação, a maioria dos sujeitos da pesquisa afirmou que o ES decisivamente trouxe contribuições para a sua formação. Cabe salientar, que para grande parte desses alunos, a importância da formação dos

professores, sobre o conhecimento das reflexões sobre seu saber / fazer, precisa estar articulada com a realidade que enfrenta no dia a dia na sala de aula, e as experiências em sua prática como uma forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os alunos. Acreditamos, portanto, que o professor constrói sua prática docente na inserção diária com a teoria.

Para fazer o levantamento dados para esta pesquisa, recorreremos às narrativas como metodologia de trabalho e foi muito gratificante perceber que o aluno, ao relatar através da escrita a sua própria história, demonstrou a compreensão de que ele também é sujeito participante dessa história. Dessa forma, compreendemos nosso objeto de pesquisa, o Estágio Supervisionado, como um espaço que promove uma formação continuada, já que nos convida a refletir sobre nossa prática sustentada por uma teoria. Sendo assim, concluímos que o estágio colabora para nossa formação, independente se já possuímos experiência em sala ou não, porque partimos do pressuposto de que ser docente é pensar e repensar a própria prática constantemente. Sendo assim, estagiar na nossa própria prática permite-nos desenvolver um pensamento crítico, capaz de contribuir para o aprimoramento de nossas práticas, impulsionando-nos para além do anseio de se fazer algo novo a partir dos novos saberes.

Como demonstramos ao longo das análises das narrativas, os dados evidenciam que muitos estagiários do Curso de Pedagogia têm a consciência de que os professores que utilizam a reflexão no confronto com a realidade de seus alunos no seu trabalho diário na sala de aula oportunizam um processo profundamente pedagógico na educação, pois o seu papel de mediador do conhecimento faz a diferença no processo de aprendizagem dos alunos.

A maioria dos alunos deste curso, especificamente 54%, afirmam que os estágios trazem contribuições significativas para sua formação e que é possível notar uma relação entre a teoria e a prática através de movimentos reflexivos propiciados não só pelo estágio supervisionado, como também por muitas disciplinas. Ainda pudemos notar que um grupo pequeno de graduandos disse não haver, ou haver parcialmente, essa articulação teórico-prática. Esses alunos, 23% do total de respondentes, ancoram-se em justificativas como “na

prática tudo é diferente”. Para esses alunos, os saberes científicos (teóricos) aprendidos ao longo da graduação não servem para a prática do profissional docente, porque existe uma dualidade entre ambas, sendo impossível associá-los.

Schön apud Pimenta (2006) sugere que este tipo de pensamento e formação deve ser substituído pela reflexão na ação. Tal movimento de reflexividade caracteriza uma formação de professores reflexivos capazes de articular teoria e prática. O autor aponta que tais pensamentos são característicos dos currículos excessivamente normativos de muitos cursos, que geram saberes/conhecimentos seriados em que o aluno aprende primeiro a teoria, e na sequência a compreensão de sua aplicação, para só então adentrar a prática, vivida através dos estágios.

Ao nos debruçarmos sobre este estudo, concluímos que o ato reflexivo no processo de formação, aliado à prática docente, constituem elementos fundamentais na produção da identidade docente e na transformação do discente em profissional, sendo assim parte integrante da formação docente.

Portanto, defendemos a ideia de que a reflexão é uma exigência para a educação. É, portanto, muito mais do que um simples atributo, embora não escape das tensões e dilemas experimentados pelos professores. Apesar disso, acreditamos que é possível construir um caminho através do trabalho árduo de constante desconstrução e reconstrução dos professores. Esta é uma profissão que demanda formação continuada, pois o professor não está nunca acabado, mas em construção constante.

Assim, existe uma necessidade de os cursos de formação inicial agregarem aos seus currículos aspectos que possibilitem uma formação pautada nesta perspectiva, na reflexividade, e que ofereça meios para que o discente perceba a clara articulação entre a teoria e a prática tão necessária e sugerida por importantes pesquisadores nacionais e internacionais como Freire (1996).

Com essa pesquisa pudemos compreender que aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, e para nós particularmente, foi uma experiência muito valiosa, porque entendemos que o processo de ensino-aprendizagem demanda reflexões críticas, envolvimento, discussões, o saber ouvir e

principalmente respeitar as experiências e contribuições do outro. Foi necessário, para mim, como pesquisador, deixar a zona de conforto, recorrer a ajuda de outros professores, em especial aos supervisores de estágio, familiares (nossos e dos nossos alunos) e, principalmente, aos sujeitos desta pesquisa, os estagiários de Pedagogia da UFRRJ, pois as dificuldades foram muitas, desde a distancia de minha residência até falta de tempo para realizar as entrevistas e aplicação de questionários.

Mesmo com as dificuldades apresentadas realizamos a pesquisa em tempo hábil. Com os dados e as narrativas analisados neste trabalho, notamos que o Estágio Supervisionado, em nosso entendimento e a partir do olhar do licenciando de Pedagogia da UFRRJ, pode ser considerado como um espaço e momento de tomada de decisão, sobretudo no que diz respeito às situações pautadas nas questões teóricas ou mesmo à prática de sala de aula durante o estágio.

Casos relatados pelos sujeitos da pesquisa sobre as condições de trabalho em sala de aula na atualidade são fatores importantes e que determinam o desejo de prosseguir ou não na profissão, levando alguns a se sentirem estimulados a fazer parte de um movimento de transformação da educação. Porém, compreendemos que há aspectos que transcendem as possíveis mudanças na formação dos professores, pois são fatores ligados à carência de uma estrutura política e social menos desigual.

Ao analisarmos as narrativas dos estagiários pesquisados, podemos considerar o estágio como um espaço de tomada de decisão, como um momento de interação com a futura profissão. No entanto, nem todos os sujeitos da pesquisa evidenciaram tal perspectiva ao longo da sua narrativa.

Muitos são os questionamentos que ficam em aberto para serem discutidos em pesquisas e trabalhos posteriores, mas reafirmamos a necessidade da adoção de uma perspectiva crítico-reflexiva, não só no curso de Pedagogia, como também nos demais cursos de licenciatura. Este trabalho limitou-se a iniciar uma discussão sobre como o curso de Pedagogia reflete, através do estágio, questões teóricas e práticas (a práxis) do professor em sala de aula e o próprio trabalho docente.

## 5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, W. T.; FONSECA, R. I. F.; SILVA, C. R. G.; SILVA, L. F. R.; SOUZA, A. E. P. "Docência crítica, reflexos de autonomia", Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras: Universidade Severino Sombra, v. 3, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2012.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Formar melhores professores: um desafio para as universidades brasileiras. IN: FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA Guilherme Carlos. (org.) **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: ed. da UFSM, 2007. p. 147-156

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, 2 ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL ESCOLA. Revista online. Disponível em: <http://cidadebrasileira.brasilecola.com/rio-janeiro/historia-nova-iguacu.htm>. Acessado em 05 de março de 2015.

BRASIL, **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012**. (2012). Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D12386%26Itemid%3D&ei=uM7mUqFMr\\_kAfBloE4&usq=AFQjCNGkINn43M3IX03P2SOMjmn1oOci0A&bvm=bv.59930103,d.eW0](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12386%26Itemid%3D&ei=uM7mUqFMr_kAfBloE4&usq=AFQjCNGkINn43M3IX03P2SOMjmn1oOci0A&bvm=bv.59930103,d.eW0)> Acesso em: 03 de jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2002. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em 12 de jan. de 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 abr. 2002b, seção 1, p. 31. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2014

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jan. 2002a, seção 1, p. 31. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.2002. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em 20 março de 2012

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia**. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, pp. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. Constituição de 1824. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=532540&seqTexto=14770&PalavrasDestaque=> acessado em 04 de março de 2015.

BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera M. & LELIS, Isabel. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1983

DEMO, P. **Futuro e reconstrução do conhecimento**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DICIONARIO ONLINE DE PORTUGUÊS. <http://www.dicio.com.br/saturar/> acesso 8 de jun de 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 1995

GHEDIN, E. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica.

In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese

e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.

GRELLET, V. **Utilitarismo**. 1999. Disponível In: <http://www.ufrgs.br/HCPA/gppg/utilitar.htm>. Acesso em: 28/12/2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

MARX & ENGELS. **A Ideologia Alemã**, Teses sobre Feuerbach. 5ªed., São Paulo, Hucitec, 1986.

MELO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde.

9. ed. rev. e apr. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org) **Vidas de professores**. Porto, 2007, p.11-30.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova escola**, São Paulo. n. 142, maio 2001.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

PAULA, L.A.L. O curso de Pedagogia da UFRRJ: a criação de um curso. In: RAMOS, L.M e PAULO, L.H. (org) **MEMÓRIAS DA PEDAGOGIA: relatos pioneiros do IM/UFRRJ**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2014. 186 p.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do Professor: A contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo, Lúmen, 1996.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos in NÓVOA, ANTÓNIO. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-92.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SOUZA, E.C.de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores**. São Paulo: Quarteto, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. **Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil**. Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.13, dez.1970, p. 7-98.; VILLELA, H. O. S. . A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, v. , p. 17-42.)

VÀSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, ANTÓNIO. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 115-138.

# APÊNDICE

**APÊNDICE 1**

**UNIVERSIDADE FEDERA RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINARPROGRAMA**  
**DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**  
**QUESTIONÁRIO CONTRIBUTIVO PARA A PESQUISA DE MESTRADO:**  
**A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O**  
**CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ/ NOVA IGUAÇU**

PERÍODO QUE ESTÁ CURSANDO: \_\_\_\_\_

SEXO: ( ) FEMININO ( ) MASCULINO

1) Você já tem ou já teve alguma experiência em docência?  
( ) sim ( ) não

2) Qual o tempo de experiência em docência? (Caso possua alguma experiência como professor)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Qual é a sua motivação para fazer o curso de pedagogia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



