



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA DE OLIVEIRA MILAGRES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LUGAR DE FALAS, E O ESTÁGIO DE  
MAGISTÉRIO NA PEDAGOGIA DA UFRJ**

**RIO DE JANEIRO  
2021**

**Adriana de Oliveira Milagres**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LUGAR DE FALAS, E O ESTÁGIO DE  
MAGISTÉRIO NA PEDAGOGIA DA UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

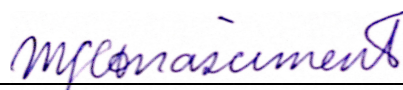
RIO DE JANEIRO  
2021

**Adriana de Oliveira Milagres**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LUGAR DE FALAS, E O ESTÁGIO DE  
MAGISTÉRIO NA PEDAGOGIA DA UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (Orientadora)  
Presidente da Banca | Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Daniela de Oliveira Guimarães (Avaliadora Interna)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria José Batista Pinto Flores (Avaliadora Externa)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG

Suplentes:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Giseli Barreto da Cruz (Avaliadora Suplente Interna)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silvana Soares de Araújo Mesquita (Avaliadora Externa)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Rio

**Data da Defesa: 10 de dezembro, terça-feira, às 9h, via zoom.**

RIO DE JANEIRO

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

MM637f Milagres, Adriana de Oliveira  
Formação de professores, lugar de falas, e o estágio de magistério na Pedagogia da UFRJ / Adriana de Oliveira Milagres. -- Rio de Janeiro, 2021.  
115 f.

Orientador: Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Formação de Professores. 2. Curso de Pedagogia. 3. Estágio supervisionado. 4. Estágio Supervisionado de Magistério. 5. Curso Normal. I. Chagas de Arruda Nascimento, Maria das Graças, orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Ahrthur e Beahtriz, por serem meus estímulos contundentes de amor para ir avante e além; à minha mãe, Neli, por todo suporte, confiança e amor incondicionais, além de ser meu exemplo de vida, empoderamento raiz; ao nosso Félix, por multiplicar as colaborações; à minha cunhada, Maria, por cuidar tanto da nossa preciosa Beah e àquele com quem, há quase treze anos, venho tornando viável, mesmo em meio a tantos desafios, que meus sonhos se transformem em projetos cotidianos, meu companheiro Mário Jorge.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi construída e finalizada durante a pandemia de COVID-19, ou seja, com distanciamento social e todas as implicações que tem envolvido esse contexto. Foi imensamente desafiador realizar uma pesquisa sem a ida ao campo, sem contato pessoal... Todavia, a ampliação do uso das tecnologias possibilitou não só coletar os dados pelos relatórios e entrevistas, como também ter uma incrível rede de apoio através de áudios, textos, videochamadas, fotos etc, enfim, por diversos aplicativos e plataformas.

Por tudo isso, não há agradecimentos suficientes para todo esse grupo de pessoas que colaborou, direta ou indiretamente, para a realização desta investigação. Inclusive, algumas sequer têm noção do quanto fazem parte deste momento.

E foi por essa razão que não me senti tão só, aliás, tornou bem mais significativo todo o percurso. Por tudo isso descrito e ainda mais, agradecer é o mínimo que busco aqui.

A Deus e todas as forças magníficas do nosso universo, sou mais que grata por me possibilitar sobreviver e conseguir não só cursar o mestrado, como produzir concluir este trabalho, ainda mais diante de intermináveis consequências da pandemia por todos os lados de minha vida, da minha família, pelo Brasil e pelo mundo.

À minha família, por tanto suporte e amor, acreditando mais em mim do que eu mesma.

À minha irmã de vida, que a UFRJ me trouxe, Maria do Socorro por ser tão essencial.

À minha orientadora, Maria das Graças, por todos os compartilhamentos e orientações e por ser exemplo de realizadora, que tanto mobiliza a todos ao redor.

Aos sujeitos que aceitaram participar dessa produção científica com suas histórias!

Às amigas e aos amigos que estiveram mais próximos durante esta produção, em especial: Érika Loureiro pela irmandade para além de acadêmica; Luciana Lauria pela confiança e inspiração; ao Gilson Sousa pela leitura amorosa.

Ao Roberto Martins pelo precioso apoio nesse desafio (e pelo mate incomparável) e aos demais parceiros do grupo de pesquisa pelas trocas sempre afetuosas, em especial, à Yrlla Ribeiro, por inspirativas contribuições, à Rose Reis e Eva Bernardino, desde quando éramos tão poucos, mas sempre entusiastas; ao parceiro de campo, Luís Gauí, boas viagens; à Alessandra e Thaís pelos inesquecíveis almoços; enfim, a todos do nosso GEPROD, como agora somos muitos, pelos momentos de pesquisa e de afetos mesmo à distância!

À secretária do PPGE/UFRJ, Solange Rosa, pelo profissionalismo repleto de amizade.

Aos professores do PPGE, por me encantarem ainda mais com a Educação com imensuráveis saberes compartilhados, em especial: Libânia Xavier (e, em colaboração, a prof<sup>a</sup> Ana M<sup>a</sup> Magaldi/UERJ), Ana Prado, Giseli Cruz, Menga Lüdke, Patrícia Corsino e Jairo Vieira.

Aos atuais (e anteriores) coordenadores do Programa de Pós Graduação da UFRJ pela empatia e colaboração com a essencial prorrogação dos prazos.

Aos professores Ana Ivenick, Carlos Frederico e Adriana Corrêa, através da minha parceira Érika, possibilitarem-me aprender extraordinariamente nesse percurso.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UFRJ e aos que convivi por toda minha vida, que tinham docências comprometidas com empatia, pois esses têm sido muito mais que inspiração nesta construção de novos caminhos como este aqui.

À UFRJ pelo ensino, pela pesquisa e por toda qualidade dos professores para que nossa educação pública seja, cada vez mais, comprometida, democrática e inclusiva.

Às professoras da banca examinadora pelo tempo e empatia investidos na leitura e acompanhamento deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, via bolsa Proex, durante a maior parte do mestrado, permitindo-me dedicação exclusiva nesse período. Algo que foi ainda mais precioso diante do COVID-19.

Aos meus amigos e conhecidos que direta ou indiretamente me ajudaram e me apoiaram durante todo o meu processo de constituição docente.

**A todos, meus sinceros agradecimentos!**

Fala-se muito de educação, mas, em regra geral, não são os professores que falam. A nossa voz hoje é muito ausente do debate educativo. E se quisermos criar uma credibilidade profissional, temos que aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva em função da educação. Creio que é essa voz que nos permite em parte ganhar esse espaço público da educação. Ganhar essa dimensão do apoio da sociedade ao trabalho da escola. É preciso ganhar a confiança da sociedade para o nosso trabalho, ganhar maior credibilidade pública. É preciso conquistar a sociedade para o nosso trabalho. (Nóvoa, 2007, p. 18)



## RESUMO

MILAGRES, A. O. **Formação de professores, lugar de falas, e o estágio de magistério na pedagogia da UFRJ**. 2021. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação objetiva-se por investigar, a partir da visão de licenciandos e recém licenciados de Pedagogia da UFRJ, as possíveis implicações do estágio de Prática de Ensino em Magistério nas disciplinas pedagógicas no EM para a formação profissional. Percebendo como PIMENTA e LIMA (2005/2006), o estágio, como campo de conhecimento, buscou-se, por método qualitativo, analisar os relatos de estudantes que cursaram essa disciplina de Prática e experimentaram o estágio supervisionado, que ocorre em escolas da rede estadual do RJ, no período de 2017 a 2018. Para coletar os dados, foram solicitados os relatórios finais do estágio de 4 sujeitos, considerando que esses já teriam realizado o estágio e estariam em conclusão do curso ou já graduados. Foram realizadas entrevistas individuais com cada um desses, de forma remota (devido à pandemia), a fim de articular o olhar da época do estágio (2017-2018) com a visão atual (2021) sobre tal experiência. Foram trabalhados aspectos do tema global, Formação de Professores, sintonizados com subtemas como cursos Normal e Pedagogia, Estágio Supervisionado, Formação de Formadores e, com destaque, o Estágio de Magistério. A partir da análise de dados, foi evidenciado a importância desse estágio, em especial, como estratégia de aproximação da formação inicial da UFRJ com o trabalho na escola. Mostraram-se também como relevantes as vivências com os pares, tanto na universidade - as aulas da disciplina -, quanto na escola - as atividades no estágio. Contudo, o aspecto burocrático, as dificuldades de vagas nas escolas e quantidade de horas de campo foram apontados como desgastantes. Tais análises e reflexões foram construídas com base na interlocução teórica com os autores: Nóvoa (2020; 2019; 2017; 2007; 1999), Gatti *et al.* (2019), Libâneo e Pimenta (1999), Libâneo (2014), Alves (2011), Tanuri (2000), Saviani (2005, 2008 e 2009), Xavier (2014), Lopes (2013 e 2009) e Sarti (2009, 2005 e 2019); Pimenta e Lima (2006), Pimenta (2012), Lüdke e Cruz (2005), Cruz (2011), Helal e Sússekind (2012), Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) entre outros. Tal estudo culminou como significativo pela especificidade e potencialidade do estágio no (per)curso de formação em Pedagogia e pela contribuição para área diante das lacunas do tema na literatura educacional e na produção acadêmica sobre a temática desta investigação. Tais construtos coletados poderão, no futuro, tornar-se recursos a serem mobilizados para novos estudos, assim como, de alguma forma, poderão colaborar para o avanço da pesquisa na educação do país, em especial, sobre formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Estágio supervisionado; Estágio Supervisionado de Magistério; Curso Normal.

## ABSTRACT

MILAGRES, A. O. Teacher training, place of speeches, and teaching internship in UFRJ pedagogy. 2021. 119 f. Dissertation (Masters Degree in Education) - Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation aims to investigate, from the point of view of undergraduates and recent graduates of Pedagogy at UFRJ, the possible implications of the Teaching Practice internship in Teaching in the pedagogical disciplines in the HS (High School) for professional training. Perceiving as PIMENTA and LIMA (2005/2006), the internship, as a field of knowledge, sought, through a qualitative method, to analyze the reports of students who attended this discipline of Practice and experienced the supervised internship, which occurs in schools in the network. state of RJ, from 2017 to 2018. To collect the data, the final internship reports of 4 subjects were requested, considering that they had already completed the internship and would be completing the course or already graduated. Individual interviews were carried out with each one of them, remotely (due to the pandemic), in order to articulate the perspective of the internship period (2017-2018) with the current view (2021) about this experience. Aspects of the global theme, Teacher Training, were worked on, aligned with sub-themes such as Normal and Pedagogy courses, Supervised Internship, Training of Trainers and, with emphasis, the Teaching Internship. From the data analysis, the importance of this internship was evidenced, in particular, as a strategy to bring the initial training of UFRJ closer to work at school. The experiences with peers were also relevant, both at the university - the discipline classes - and at school - the activities in the internship. However, the bureaucratic aspect, the difficulties of vacancies in schools and the amount of field hours were pointed out as exhausting. Such analyzes and reflections were built based on the theoretical dialogue with the authors: Nóvoa (2020; 2019; 2017; 2007; 1999), Gatti *et al.* (2019), Libâneo and Pimenta (1999), Libâneo (2014), Alves (2011), Tanuri (2000), Saviani (2005, 2008 and 2009), Xavier (2014), Lopes (2013 and 2009) and Sarti (2009) , 2005 and 2019); Pimenta e Lima (2006), Pimenta (2012), Lüdke and Cruz (2005), Cruz (2011), Helal and Sússekind (2012), Marafelli, Rodrigues and Brandão (2017) among others. This study culminated as significant for the specificity and potential of the internship in the (per)course of Pedagogy training and for the contribution to the area in the face of the gaps of the theme in the educational literature and in the academic production on the theme of this investigation. Such collected constructs may, in the future, become resources to be mobilized for further studies, as well as, in some way, they may contribute to the advancement of research in education in the country, especially on teacher training.

Keywords: Teacher Education; Pedagogy Course; Supervised internship; Supervised Teaching Internship; High School Teaching Course

## LISTA DE QUADROS, TABELA E GRÁFICOS

<b>LISTA DE QUADROS</b>		
Quadro	Assunto	Página
1	Síntese das etapas da pesquisa no campo (virtual) - coleta de dados	41
2	Escolas Públicas com Curso Normal na cidade do RJ   SEEDUC	44
3	Legislação sobre Formação de professores	50
4	Trabalhos no portal eletrônico SCIELO no período de 2015 a 2020	60
5	Trabalhos no portal eletrônico CAPES no período de 2015 a 2020	61
6	Levantamento de Possíveis Sujeitos - (ex) alunos de Pedagogia da UFRJ	64
7	Perfis plurais dos sujeitos da investigação	65

<b>LISTA DE TABELAS</b>		
Tabela	Assunto	Página
1	Dos licenciandos   tipo de EM médio concluído - ENADE 2014 (Unesco 2019)	52

<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>		
Gráfico	Assunto	Página
1	Produção Acadêmica - Filtro	59
2	Produção Acadêmica - Filtro	59

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CN</b>	Curso Normal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>GECULT</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura
<b>GEDOC</b>	Grupo de Extensão e Pesquisas em Docência, Didática e Formação no Ensino Superior
<b>GEPEd</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
<b>GEPROD</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente
<b>GEPEMAT</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores que Ensinam Matemática
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LEPED</b>	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério Da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SEEDUC/RJ</b>	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO .....	15
1.	<b>PONTOS DE PARTIDA</b> .....	20
	1. 1. <b>Estrutura da Dissertação</b> .....	20
	1. 2. <b>Objetivos do estudo</b> .....	20
	1. 3. <b>Justificativa</b> .....	21
	1. 3. 1. Quando o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas no EM tornou-se o <i>locus</i> da investigação? .....	23
	1. 3. 2. Formação de professores, entre o Curso Normal e a Pedagogia da UFRJ, e o Estágio Supervisionado de Magistério: relevância e originalidade da pesquisa .....	24
	1. 4. <b>Referencial Teórico</b> .....	27
	1. 4. 1. Formação de professores entre marcos legais e históricos: crises, ambiguidades e contradições .....	28
	1. 4. 2. Estágio supervisionado e percurso formativo - potencialidades e fragilidades .....	30
	1. 5. <b>Metodologia</b> .....	33
	1. 5. 1. Percurso: campo digital - no meio da pandemia tinham pesquisas .....	40
2.	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARTICULAÇÃO ENTRE OS CURSOS NORMAL E PEDAGOGIA</b> .....	46
	2. 1. Identificação dos Marcos Normativos e Históricos .....	46
	2. 2. Discussões sobre a formação docente e o estágio supervisionado em Magistério....	53
	2. 3. Produção do Conhecimento: Estágio Supervisionado em Magistério .....	58
3.	<b>FALAS E SILÊNCIOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MAGISTÉRIO NO EM E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ</b> .....	63
	3.1. Sujeitos no contexto pandêmico em meio a sociedade à distância .....	64
	3. 2. Complexidades e contextos: falas e silêncios sobre estágio supervisionado em Magistério no EM no (per)curso de Pedagogia da UFRJ .....	66
4.	<b>CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	81
5.	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87

**APÊNDICES** ..... **96**

1. Registro de Consentimento Livre e Esclarecido Apêndice
2. Resumo do Levantamento Bibliográfico
3. Roteiro de Pesquisa - Produção do Conhecimento
4. Roteiro de Entrevista

**ANEXOS** ..... **94**

1. Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP
2. Ementa, Cronograma - Período: 2017
3. Ementa, Cronograma - Período: 2018
4. Comunicado da Coordenação de Pedagogia em 19/11/2019 - referente ao desenho proposto do novo currículo de pedagogia FE/UFRJ - via QR Code
5. Estrutura Curricular Curso De Pedagogia Da Ufrj - 2008.1-2015.1 - via QR Code
6. Estrutura Curricular Curso De Pedagogia Da Ufrj - 2015.2-Atual - via QR Code
7. Projeto Pedagógico de Curso (PPC) - Pedagogia/UFRJ - via QR Code

## INTRODUÇÃO

*Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais;  
caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar.  
(Cantares, Antonio Machado, poeta espanhol)*

Pesquisar sobre a educação escolar traz à mente o contexto da docência, consequentemente a formação dos profissionais que a ela se dedicam, pelo papel central dos professores<sup>1</sup> em todo processo educacional.

Tal congruência pode ser vista na recente obra *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, de 2019, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com a Cátedra Unesco no Brasil em cooperação com a Fundação Carlos Chagas e com o Ministério da Educação. As autoras desta obra, ao desenvolverem estudos referentes aos professores e políticas docentes no Brasil para o referido livro, ressaltam a importância de se tratar das questões ligadas à formação de professores e ao seu trabalho como “um problema social da maior relevância nos dias atuais” (GATTI *et al.*, 2019, p. 11).

Face aos “enormes desafios” que envolvem a formação para o professorado na contemporaneidade, as autoras não só os apresentam como reforçam que “o país precisa, com sentido de urgência, de avanços importantes” nesse contexto. (Id., p. 8)

Nesse sentido de premências, alusivo à formação docente, vale voltar à virada do milênio, quando Nóvoa (1999, p. 11) traz uma análise da realidade discursiva, em artigo resultante da palestra proferida na USP<sup>2</sup>. Desde então, essa tem marcado grande parte das falas que se referem à educação; já naquele fim do século XX, prevalecia a lógica de contraposição. Nesta oportunidade, são apresentadas críticas contundentes sobre a situação da formação de professores face ao “excesso dos discursos à pobreza das práticas” (NÓVOA (1999, p. 11).

Percorridos mais de 20 anos, em outubro de 2020, num webinar<sup>3</sup> concernente à profissão docente, o autor alerta que tal realidade discursiva de oposição prossegue até a atualidade. Nóvoa aponta que há uma intensa contradição, pois, por um lado, são muito propagadas as falas que “os professores são a profissão mais importante, vão salvar o mundo, a educação, as crianças [...]”; por outro, de fato, esses “são mal remunerados, [...] mal

---

<sup>1</sup> Para leitura fluida, face a várias alusões pelo texto, onde se lê professores, refere-se aos diferentes gêneros.

<sup>2</sup> Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP.

<sup>3</sup> Formato de seminário online em vídeo, gravado ou ao vivo, que permite interação da audiência, via chat, que tem sido usado neste período de pandemia. Portal E-docente com Nóvoa em 14/10/2020, tempo: 12:15.

formados, [...] não são suficientemente reconhecidos[...] uma profissão muito desvalorizada...” (NÓVOA, 2020). Isto é, os discursos não estão consoantes com o contexto vivido pelos profissionais, O autor realçou que, em meio a crise sanitária, pouco ainda se ouve as falas dos docentes sobre a educação. Enfim, tais fatos alertam sobre a importância de ouvir mais as vozes docentes sobre seus trabalhos, suas questões, isto é, sobre seus percursos de formação.

No que se refere à formação de professores dos anos iniciais, no Brasil, foi evidenciado, por exemplo pelos dados analisados<sup>4</sup> em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo (SP) - de 2011 a 2013 -, que a formação dos pedagogos nesse estado “em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva”. (PIMENTA et al., 2017, p. 19). Ou seja, “essa formação [...] não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (PIMENTA et al., 2017, p. 25).

Tal narrativa vem ecoando também em pesquisas mais recentes como: “Formação Profissional de Professores”, de Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017), na qual as pesquisadoras apresentam o curso de Pedagogia “com quadro crítico de identidade” (IBID., 2017, p. 984), assim como ressaltam a "ambiguidade de representações” (IBID., 2017, 988), até trazem a questão: o curso “prioriza a formação do professor ou a do pedagogo?” (MARAFELLI, RODRIGUES E BRANDÃO, 2017, p. 995). Fatos assim reforçam quão importante são as falas em discussões na área educacional, em especial, quanto à formação.

Nóvoa (2020) corrobora com tal aspecto de urgência e de relevância já aqui indicado por Gatti *et al.* (2019), ao realçar que se deve exigir coerência nos discursos e ser capaz de dizer “basta” perante essa “situação insustentável” no cenário educacional. Ressalta que “[...] chegou a hora, chegou o momento para mudança [...] para uma nova valorização profissional.”; enfim, uma “revolução na formação de professores” (NÓVOA, 2020<sup>5</sup>).

É fato que, nas proposições desses autores até aqui, destacam-se questões da formação docente, no que se refere a cuidar da realidade complexa em ebulição. Dessa maneira, é oportuno considerar as análises que Gatti *et al.* (2019) trazem sob prismas variados (traços históricos, trajetórias das políticas, concepções e práticas vigentes, perfil de estudantes e docentes formadores e Licenciaturas etc) do contexto de “[...] os desafios que na sociedade

---

<sup>4</sup> Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, de 2011-2013: “A formação de professores para a Educação Infantil e para anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de SP” com Selma G. Pimenta.

<sup>5</sup> Webnário no portal E-docente com Nóvoa em 14/10/2020, tempo:13m:20s-16m40s



contemporânea são colocados aos processos de escolarização e de formação para o exercício da docência [...]” (GATTI *ET AL.*, 2019, p. 12).

Dentre os desafios ressaltados pelas autoras, sintoniza-se com esta pesquisa:

o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. [...] desenvolver a reflexão com seus pares... (GATTI *ET AL.*, p. 186).

Nóvoa (2007), uma década antes ao falar sobre trabalho docente, já apontava três dentre os desafios no mundo contemporâneo, que também são congruentes a esta investigação, estes são: uma organização da profissão - modelos organizacionais e para os profissionais, já que “há um grande déficit de colaboração” (IBID. p. 13); uma formação centrada nas práticas e na análise dessas, pois “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos [...] teóricos formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão.” (IBID., p. 16) e uma a na credibilidade da profissão - “...ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, crítica, decisiva em função da educação [...] nos permite em parte ganhar espaço público da educação.” (NÓVOA, 2007, p. 18).

Tudo isso evidencia quão o universo de formação de professores é lugar de falas, discursos, narrativas, enfim, de aprender a ter voz, como salienta Nóvoa, seja pelo aspecto contínuo de pesquisa, seja pela complexidade da profissão; ou mesmo, pela pressão de urgências que envolvem tal área da educação.

É fato que os diálogos dessas ideias entre tais autores sobre a profissão docente estão efervescentes e têm instigado este estudo, sobre a formação docente e a Pedagogia, pois

o debate tenso, intenso e sem consenso contribui para firmar progressivamente a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador [...] Entretanto, [...] considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos. (CRUZ, 2011, p. 59)

Face às inúmeras possibilidades de se refletir sobre tais temas tornou-se crucial fazer um recorte como orienta Lüdke e André (1986), visto que é essencial selecionar os aspectos mais relevantes da investigação e definir os contornos do processo de estudo até “para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 22).

Optou-se, como olhar primário, pelo tema do estágio supervisionado, frente à potencialidade no percurso de formação inicial do discente de Pedagogia, pois no

curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho [...]. (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73)

Destaca-se, então, a estrutura curricular<sup>6</sup> do curso de Pedagogia da UFRJ, cuja grade de disciplinas está disponível no *site* da Faculdade de Educação (FE)<sup>7</sup>, prevê 3690 horas como mínimo para formação. Dentre essas, 800 horas são para as práticas de ensino e seus estágios, com ênfase em cinco áreas distintas como campo de atuação: docência na EI, nos Anos Iniciais do EF, em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (CN) do EM, na EJA e Gestão de Processos Educacionais. Em cada uma, compõe-se de 60 horas de disciplina em sala (na universidade) e 100 horas de estágio (na escola-campo)<sup>8</sup>.

Segundo o que se lê no site UFRJ/FE, essas Práticas e seus Estágios Supervisionados buscam aproximar futuros pedagogos aos campos de trabalho, “para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira, capazes de pensar, decidir, planejar, acompanhar, realizar e avaliar atividades educacionais em várias instâncias e níveis”.

Nesse contexto, vale destacar que, para a maioria dos estudantes (em primeira graduação), “o estágio é a primeira oportunidade de contato” com a realidade da escola como campo profissional. Ou seja, “muitos nunca tiveram qualquer tipo de experiência com o ensino...” (MILANESI *ET AL.*, 2008, p. 83-84).

Tal fato pôde ser visto dentre os partícipes desta pesquisa, em especial, os que fizeram o estágio em questão na ordem curricular, destacando-se como prática inaugural pela oportunidade de contato com a profissão. Como o autor afirma acima, essa experiência é, em geral, a “primeira oportunidade de contato com a escola”, *locus* desse processo de formação. Ao analisar o currículo do referido curso, percebe-se que, pela ordem, o primeiro estágio dentre os campos de possíveis atuação é esse para docência nas disciplinas pedagógicas no EM.

Para além desse fato de ser a prática de ensino inaugural no percurso de Pedagogia da UFRJ, certos indícios ou mesmo brechas foram percebidos tanto em minhas vivências no

---

<sup>6</sup> Conforme Anexo 2.

<sup>7</sup> Disponível no *site* da FE/UFRJ em: <http://www.educacao.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-pedagogia/>

<sup>8</sup> Dados da coordenação de pedagogia: estrutura curricular do curso - a ser cumprido por alunos com matrículas de 2008 a 2015. Disponível no SIGA|UFRJ em: <http://www.educacao.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-pedagogia/>.

referido estágio e pelo período de um ano como monitora dessa Prática de Ensino, quanto nos primeiros passos deste trabalho, em especial, no processo de construção do referencial teórico e no levantamento bibliográfico. Com isso, tal escolha se mostrou relevante, logo de início.

Ao observar as ementas da referida disciplina<sup>9</sup> (nos anos 2017 e 2018), verifica-se que os temas relativos à docência em Magistério das disciplinas pedagógica no EM com suas especificidades não são trabalhados, de forma explícita, em outras disciplinas, diferente do que ocorre nos demais estágios de: Anos Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar, que têm, prévia ou simultaneamente, alguma disciplina relacionada.

Nessa direção, ao se ponderar aspectos de responsabilidade da experiência do estágio supervisionado para o desenvolvimento do docente em formação, esse pode ser visto como elemento de ligação entre a formação que acontece na universidade e na escola, num “equilíbrio necessário entre elas” (LÜDKE e SCOTT, 2018, p. 110).

Assim, vale ressaltar que o *locus* formativo dessa Prática de Ensino é a Escola Normal, segmento resistente em meio a imprecisões legais, contradições, disputas e crises, desde o artigo 62 da LDB 9394/96. Como aponta Sarti (2019, p. 4), por um lado, essa mesma lei indica obrigatoriedade na elevação da formação docente da educação básica, devendo assim ocorrer no curso de licenciatura em universidades ou institutos superiores. Por outro lado, ela registra o aceite do Normal como formação mínima. Isto é, tal falta de precisão dá indícios de uma duplicidade formativa que parece enfraquecer o CN e, concomitante, suas escolas.

Dessa forma, a problematização mobilizadora neste trabalho é abordada com a seguinte inquietação: como são percebidas, pelos licenciados/licenciandos de Pedagogia da UFRJ que cursaram a disciplina de Prática de Ensino em Magistério, as vivências no estágio dessa para seu desenvolvimento como docente em formação?

Esta indagação, consoante às reflexões supracitadas na abertura, busca dar foco ao tema mais amplo - Formação de professores - pelo prisma dos subtemas: Curso de Pedagogia, Estágio Supervisionado, Curso Normal e, em especial, o Estágio em Magistério das disciplinas pedagógicas no E.M., para que, através desses ângulos, seja possível, como orienta Freire (1996, p. 16), pesquisar não só para me educar, sim, “para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, como se propõe nesta investigação.

---

<sup>9</sup> Conforme Anexo 3 e 4.

## 1. PONTOS DE PARTIDAS

*“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo....” (Freire, 1996)*

### 1.1. Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da Introdução acima, na qual apresentou-se considerações sobre a formação de professores em sintonia com os desafios da educação na contemporaneidade; ademais, abordou-se o aspecto discursivo no contexto deste trabalho. Nessa também, introduziu-se reflexões sobre o Curso Normal e o de Pedagogia da UFRJ até o recorte temático para este trabalho.

Neste primeiro capítulo, apresenta-se, além desta estrutura, os objetivos, as justificativas, o referencial teórico e a metodologia. Já no segundo, explora-se aspectos sobre a formação de professores na articulação entre os cursos Normal e Pedagogia, através de três subtópicos: Identificação de marcos normativos e históricos, Discussões sobre a formação docente e estágio supervisionado em Magistério e a Produção do Conhecimento.

No terceiro capítulo, investiga-se falas e silêncios sobre as experiências formativas entre o Estágio supervisionado em magistério no EM e o Curso de Pedagogia da UFRJ, através dos Sujeitos da pesquisa diante do contexto pandêmico numa sociedade à distância e as Complexidades e Contextos desse estágio. Nessa parte, também é detalhado o percurso metodológico e as adaptações realizadas, a fim de viabilizar a construção dos dados.

Por fim, no quarto e último capítulo busca-se analisar, articular e discutir os dados produzidos para esta investigação, a partir dos relatórios de estágios (2017-2018) e das entrevistas no formato remoto (2021) com quatro sujeitos - licenciados em final de curso e recém licenciados. Em seguida, a conclusão aponta para as principais contribuições e questões emergentes desta dissertação.

### 1.2. Objetivos

Investigar, a partir da visão de licenciandos e recém licenciados de Pedagogia da UFRJ, as possíveis implicações do estágio de Prática de Ensino em Magistério nas disciplinas pedagógicas no EM para a formação profissional é o objetivo geral desta dissertação.

### 1.2.1. Objetivos Específicos

Assim, foram definidos como objetivos específicos:

- Identificar os marcos normativos e históricos da formação de professores na articulação entre cursos Normal e Pedagogia, através das legislações, resoluções e pareceres, em especial, dos últimos 10 anos, que dialoguem com a LDB 9394/96 e com o PNE (2014-2024).
- Analisar como o estágio supervisionado da disciplina de Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do EM é visto em relação ao desenvolvimento do docente em formação de Pedagogia da UFRJ.
- Discutir as principais narrativas sobre formação de professores no Brasil, em especial, no contexto contemporâneo do estágio de magistério - entre os cursos Normal nível médio do RJ e o de Pedagogia da UFRJ

### 1.3. Justificativas

*“As idéias são dotadas de vida própria porque dispõem, como os vírus, em um meio (cultural/cerebral) favorável, da capacidade de autonutrição e de auto-reprodução”.*  
(Morin, 2008)

Parafraseando Nascimento (2000, p. 115) que, ao refletir sobre pôr em prática uma educação pautada nos direitos humanos e na cidadania, destacou ser necessário formar-se nessa perspectiva, assim declarou “para educar é imprescindível educar-se”. Ao pensar em fazer esta investigação, veio logo à mente quão essencial é pesquisar-se, visto que

sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como [...] propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Afetada por tais inquietações, examinei os caminhos que percorri até aqui. Na direção da proposição de Simone Beauvoir<sup>10</sup> de que “ninguém nasce mulher, mas torna-se”, busco, em especial, compreender que ninguém nasce pesquisador(a), mas torna-se. Estou, cada vez mais, nesse processo.

---

<sup>10</sup> Obra original: Le Deuxième Sexe. Paris: Gallimard, 1949.

Com mais de duas décadas, atuando na área de produção cultural, transitando entre cultura, arte, educação e comunicação, o pesquisador se fez presente nos mais diversos projetos.

Na primeira graduação, em Letras, ao cursar didática, fiquei certa de que a Pedagogia, quanto à formação de professores, era meu objetivo acadêmico. Tanto que inclui tal tema como um dos eixos do meu trabalho monográfico<sup>11</sup> daquele curso.

Minha motivação parte de entrecruzamentos recorrentes de vivências com professores competentes e afetivos, também com as autoimagens de momentos marcantes do meu percurso formativo de escolarização, como constituintes da minha identidade coletiva.

Em 2015, ao fazer Pedagogia ainda no primeiro período num encontro de COAA<sup>12</sup>, fui convidada pela professora Maria das Graças a ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD), que faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED)<sup>13</sup>.

Nesses mais de seis anos em pesquisa científica, a cada vivência nos projetos do grupo, tenho percorrido trilhas para me tornar pesquisadora sobre formação de professores. No GEPROD, seja nas ações de campo, seja nos encontros de grupo na universidade, experimento algumas das recomendações de Zeichner (2009, p. 16), em especial, no que se refere às “[...] pesquisas situadas em relação à relevantes referenciais teóricos; [...] maior atenção ao impacto da formação docente sobre a aprendizagem e práticas dos professores; pesquisas que liguem a formação docente ao aprendizado do aluno [...]”.

Por tudo isso, o processo de construção desse objeto de dissertação, a título de justificativa, foi feito a partir de diferentes perspectivas (IVENICKI e CANEN, 2016), que buscam contemplar aspectos que se referem: à motivação pessoal, à relevância do estudo no contexto brasileiro e, finalmente, às lacunas sobre o tema na literatura da área.

Esses últimos buscam reforçar a originalidade a partir da produção acadêmica na base SCIELO e no banco de teses e dissertações da CAPES. Vale, assim, destacar que o levantamento completo dessa produção do conhecimento encontra-se no capítulo 2.

---

<sup>11</sup> Tema: A formação do professor-artista no ensino de Língua Portuguesa pela convergência Arte-Cultura-Educação com foco nos terceiro e quarto ciclos do EF (Universidade Veiga de Almeida, 2009)

<sup>12</sup> Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico/UFRJ.

<sup>13</sup> LEPED - Desenvolve trabalhos com cinco grupos: GEPED, GEPEMAT, GECULT, GEPROD e GEDOC. Acesso pelo site oficial: <http://www.leped-feufrj.com.br/site/>

### **1. 3. 1. Motivação Pessoal: quando o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas no EM tornou-se o *lócus* da investigação?**

No meio do meu (per)curso de Pedagogia, em 2017, a primeira experiência de Prática de Ensino espelhou, de um lado, as potencialidades de estágio supervisionado como “aprofundado contato dos licenciando com o trabalho escolar” (Gatti et. al, 2019, p. 30)” e, doutro, fragilidades e contradições, em especial, pela falta de articulação entre essa vivência e as demais disciplinas. Aliás, pareceu-me prevalecer "silêncios" sobre esse em ambos os cursos – Pedagogia, na UFRJ e o Normal, no *lócus* do estágio, escola estadual.

Como potencialidades, encontra-se o fato que, nas aulas dessa disciplina, há um conteúdo denso, conforme é possível ver na ementa<sup>14</sup>. Além do estágio na escola, há atividades em sala (na universidade) como: socialização de leitura, trabalhos individuais e coletivos, como destaca Rodrigues (2017-2019) no programa do curso dessa disciplina de:

a prática de ensino consiste em um conjunto de atividades eminentemente práticas no processo de formação de professores. [...] [que] serão articuladas a toda formação teórica do curso de Pedagogia, permitindo uma expressiva experiência de reflexão sobre o cotidiano escolar e docência. Ela se organiza em torno de três eixos: a observação de turmas em sala de aula, co-participação em atividades pedagógicas, sob orientação do professor regente, e regência de aulas, sob a orientação do professor supervisor e com concordância do professor regente. (RODRIGUES, 2017-2019)

De fato, minha experiência nessa Prática com estágio na escola de EM no Curso Normal apresentou-se como lugar de potencial aprendizagens nesses três eixos assinalados pela autora, a partir das vivências com professores formadores e com estudantes do EM.

Já dentre as fragilidades, destaca-se o contexto de colégio estadual do RJ, onde ocorre esse Curso Normal, que já retrata um pouco do choque de realidade da profissão, pois “as próprias condições de trabalho no sistema escolar [...] público são muito adversas ao aperfeiçoamento profissional.” (MARAFELLI, RODRIGUES e BRANDÃO (2017, p. 1995).

Durante 2018, fui monitora de tal Prática, já de 2017 - quando cursei essa disciplina - até 2019, eu estive próxima do grupo de extensão e pesquisa, o GEDOC/UFRJ, coordenado por uma das docentes dessa Prática de Ensino. Esse grupo desenvolve pesquisas e eventos sobre o contexto de formação de professores em nível médio, assim como um projeto de

---

<sup>14</sup> Apêndice 1.

extensão<sup>15</sup>, que possui parcerias com oito colégios estaduais do RJ, onde ocorre o estágio em Magistério. Dentre esses, quatro estão localizados na cidade do RJ.

O grupo tem realizado atividades formativas para aproximar estudantes, professores e diretores das escolas Normais do RJ (EM) com a UFRJ (na Pedagogia), articulando com as do estágio. São ações de extensão que parecem buscar ressignificar as experiências possibilitadas nesse, numa perspectiva semelhante a essa que Gatti *et al.* (2019) constataram que

existem cursos de licenciatura que vêm buscando alternativas para que o estágio supervisionado seja de fato uma atividade formativa necessariamente ligada ao trabalho e com oportunidades de vivências significativas, possibilitadas por aqueles que atuam na unidade escolar... (GATTI *ET AL.*, 2019, p. 229)

Dentre as tentativas iniciais e alternativas possíveis, ressaltou-se a curiosidade se o estágio supervisionado em Magistério, por exemplo, já vem se revelando “também como mais significativo e menos burocrático para os estudantes, favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho” (RODRIGUES, 2014, p. 205).

Como mestranda em Educação e pelos anos como pesquisadora do GEPROD/UFRJ, creio que discutir sobre a Formação Docente em articulação com o esse estágio parece essencial para, de fato, buscar “aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica e mais decisiva...” (NÓVOA, 2007, p. 17).

### **1. 3. 2. Formação de professores, entre o Curso Normal e a Pedagogia da UFRJ, e o Estágio Supervisionado de Magistério: relevância e originalidade da pesquisa**

No atual cenário, a formação de professores em nível médio, no Curso Normal, assim como os estágios curriculares desenvolvidos pelos futuros pedagogos nesse espaço prossegue em meio a crises, disputas e vai-e-vem legislativo.

Muitas controvérsias legais efervescentes, no contexto do Curso Normal, originam-se do texto da LDB de 1996 que, em seu artigo 62, determina que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena[...], admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

---

<sup>15</sup> Com objetivo de desenvolver sólida parceria entre escola e universidade para investigação sobre temas da escola, em formação inicial e contínua de professores por tal estágio. Assim todos envolvidos nesse: professores regentes da EB, professores supervisores da universidade, licenciandos, estudantes de EM formação docente...



O que se vê, em decorrência da própria diversidade do território brasileiro, é que algumas leis foram promulgadas, alterando e/ou confirmando tal artigo.

Por exemplo, tal polêmica ocorreu com a lei, em 2013, e foi ratificada pela lei nº 13.415/2017, conforme Gatti *et al.* (2019, p. 230), destaca:

[...], por alteração na LDB volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio pela Lei no 12.796/2013 (BRASIL, 2013), o que foi reafirmado pela Lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Referindo-se a essa duplicidade de modalidades formativas, o professor e consultor legislativo federal, João Monlevade<sup>16</sup> afirma que, mesmo diante da disputa entre a Pedagogia e o Curso Normal, esse ainda é necessário no Brasil mesmo com suas limitações latentes. Defende que bastaria “atualizá-lo e localizá-lo num novo espaço educativo” (MONLEVADE, 2008, p. 143). O autor critica o fato desse curso ter sido diluído em meio às possibilidades de formações mais técnicas; logo, destaca sobre integrá-lo à universidades até para a "construção da PEDAGOGIA” (MONLEVADE, 2008, p. 143) Ele defende a conexão entre os cursos.

O autor assinala ainda que a elevação da formação para nível superior, apesar de “recomendada por lei e almejada pela sociedade e pelos educadores” (c139), tem sido criticada pela predominância do setor privado e pelo formato aligeirado. Isso até diante da questão controversa das leis como mencionado acima por Gatti *et al* (2019). E ele ainda chama a atenção para a complexidade geográfica do país e para as oportunidades de profissionalização do público que é atendido pelo nível médio.

Diante disso, o autor defende a validade do Normal como itinerário formativo e afirma que vai demorar muito para chegar à qualidade de formação inicial na graduação. Ele ressalta ainda que “é urgente pesquisar cientificamente a questão, ampliando-se ao máximo o leque de variáveis e aprofundando-se os pressupostos histórico-teóricos do problema.” (MONLEVADE, 2008, p. 144).

Percebe-se que o vai-e-vem legislativo é reflexo das disputas e controvérsias sobre a formação de professores no Brasil, especialmente sobre o *locus* dessa formação. É nesse espaço cercado de polêmicas que ocorre o estágio, foco desta dissertação, fato que amplifica a relevância da investigação.

---

<sup>16</sup> João Antônio Cabral de Monlevade: doutor em Educação; mestre em administração escolar; sociólogo, professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso; consultor legislativo do Senado Federal; autor...

Desde 2014, no PNE<sup>17</sup>, a meta 15, sobre política nacional de formação de profissionais da EB, destaca o estágio no Curso Normal, como detalha a estratégia 15.8: “valorização das práticas de ensino e estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica [...]” (BRASIL, 2014).

Entretanto, ao analisar os resultados do Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020)<sup>18</sup>, observa-se que cursos de Pedagogia prevalece com quase 50% das matrículas em meio aos cursos de competências para atuação docente - os de licenciatura. Porém, na sequência, são trazidas as análises sobre o PNE e os desafios de expansão da educação superior, em referência à meta 15. Nesse caso, quanto à formação dos docentes em atuação na EB, assim apresentam dados da distribuição de docentes, no EM, nos cursos de licenciaturas, dentre as doze registradas não se menciona o curso de Pedagogia. Isto é, a prevalência de formação de professores não traz significância ao contexto de docência no EM, que demonstra quão incipiente é a representatividade docente em disciplinas pedagógicas no EM.

Tal fato espelha o aspecto restrito do Curso Normal que, por exemplo na cidade do RJ, onde ocorre esta investigação, dados do sistema SEEDUC em Números informam que dentre 241 escolas de EM de modalidade regular, apenas 2,5% ofertam o CN. Isto é, 6 escolas<sup>19</sup>.

Esse resultado sintoniza-se com os dados que Gatti *et al.* (2019) trazem sobre Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI. Constatou-se que “entre os 8 milhões de alunos matriculados no ensino médio, [...] um percentual residual está no curso normal/magistério (1,1%)” (GATTI *ET AL.*, 2019, p. 102).

Nessa obra, a pesquisa “Quem são os atuais estudantes de licenciaturas?” constatou que “surpreende que diplomados no magistério ainda constituam ¼ dos concluintes dos cursos de Pedagogia e, inclusive, 11,4% dos demais licenciandos.” (GATTI *ET AL.*, 2019, p. 145).

Tais contradições parecem resultantes das disputas e de toda imprecisão legal sobre a formação de professores no Brasil, desenhando um cenário de indefinição. Esses aspectos refletem-se no Estágio de Magistério no EM até por ter seu lócus no Curso Normal.

---

<sup>17</sup> O Plano Nacional de Educação estabelece metas para o decênio 2014-24, pela Lei nº 13.005 de 25/06/2014.

<sup>18</sup> Disponível em: Microsoft PowerPoint - Apresentacao\_Censo\_da\_Educacao\_Superior\_2019\_Sem\_Animacoes (inep.gov.br) Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros> - Sistema Conexão Educação em 15 de outubro de 2021.

Em 2019, a FE/UFRJ disponibilizou, em seu site<sup>20</sup>, um comunicado da coordenação de Pedagogia sobre a Reforma Curricular em construção com nova proposta de desenho do currículo para o curso. Nessa, a Prática de Ensino de magistério no EM foi excluída. Assim, é uma questão de tempo e essa não fará mais parte desse percurso formativo.

Tal fato evidenciou um sentido de urgência em investigar sobre esse estágio supervisionado, a fim de contribuir para a discussão tanto no contexto da UFRJ, quanto na área de formação docente em geral. Isso porque oportunidades de estudar e registrar situações concretas dessas vivências, na articulação universidade e escola do Curso Normal - *locus* desse estágio -, têm se rareado e em breve não mais ocorrerão. Ou seja, quebrar os silêncios de tais experiências não é só colaborar para a memória coletiva na formação de professores, como também é obter conteúdos como recursos para pesquisas futuras.

A esse respeito, vale atentar-se para o que Pérez (2003, p. 1) orienta e alerta:

Num tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências nos forçam a perder a memória coletiva, rememorar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política. A memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe.

Enfim, em meio a intensas crises e desafios da educação na contemporaneidade, colaborar para o compartilhamento de aspectos sobre tais temas pareceu uma produção insurgente até para não se sucumbir ao esquecimento face ao tempo aceleradíssimo que se impõe por todos os lados do cotidiano da sociedade para além do contexto educacional.

#### 1. 4. Referencial Teórico

*“[a] realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’”* (Flick, 2004).

A estruturação do arcabouço teórico e os desdobramentos dinâmicos em eixos temáticos têm tido lugar desde os passos iniciais da dissertação e assim perdurou até os procedimentos finais de análise e elaboração deste trabalho. Trata-se de um

[...] processo de inúmeras leituras e releituras o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/2019/03/19/consulta-publica-em-relacao-ao-desenho-proposto-do-novo-curriculo-de-pedagogia-fe-ufrj-turno-matutino/>

[...] elas brotam, num primeiro momento, [...] em que se apoia a pesquisa [...] vai se modificando ao longo do estudo... (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.42).

Um dos pontos de partida dessa construção teórica baseia-se nos autores Libâneo e Pimenta (1999), que chamavam atenção para o discurso predominante já na época, quanto à formação de professores para o EF e destacavam um certo silêncio para a docência no magistério nas disciplinas pedagógicas no atual Ensino Médio. Segundo percebido no discurso desses autores, mesmo quando essa formação era expressiva, já não era valorizada:

tornou-se lugar-comum, no discurso de educadores, especialmente os que atuam em faculdades de educação, a identificação dos cursos de Pedagogia com os cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda que boa parte deles também se destine a formar docentes para as disciplinas pedagógicas da habilitação ao magistério nível 2º grau. (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 243)<sup>21</sup>

Durante o processo desta investigação, ocorreu aproximação de autores que possibilitaram dialogar com os temas em discussão, que se apresentam aqui em dois eixos temáticos: a formação de professores e o estágio supervisionado.

#### **1. 4. 1. Formação de professores no Brasil - perspectivas e debates**

A literatura tem apontado a formação de professores no Brasil como um movimento múltiplo que “incorpora diferentes/divergentes posições, mas que parte do fato de que há uma história escrita de construções locais e regionais e um conceito globalizador das posições” (ALVES, 2011, p. 7).

Considerando que, a partir dos anos de 1980, a formação de professores do EF começou a ocorrer também nas universidades, visto que antes acontecia só em nível médio, nas escolas normais. Desde da LDB 9394/96, essa dualidade formativa persiste, em especial, aqui no Rio de Janeiro, apesar do intenso percurso legislativo nas últimas duas décadas.

É fato que o contexto de crises e ambiguidades acompanha, especialmente, o curso de Pedagogia, desde sua gênese (CRUZ, 2011) e os percursos formativos dos docentes refletem, então, a construção complexa desse curso, em especial, quanto à identidade do profissional.

Dentre as divergências presentes nesse debate, estão as que defendem, por um lado, a docência na EI e nas séries iniciais do EF, como base da formação do pedagogo, posição

---

<sup>21</sup> Apesar de em 1999, a legislação (Lei 9394 / 1996) trazer a denominação Ensino Médio, os autores referem-se a esse nível de ensino como Segundo Grau, designação utilizada pela legislação educacional anterior.

defendida pelo movimento de educadores ligados à ANFOPE<sup>22</sup>. (NASCIMENTO, 2006). E, por outro, a ideia de que “reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (LIBÂNEO, 2014, p. 14).

Isto é, a formação docente, em especial para a atuação na EI e nos anos iniciais do EF, está inserida nesse contexto de embates quanto à identidade e profissionalidade do licenciando.

Soma-se a isso o vai-vem legislativo que ora orienta a formação de professores em nível superior, ora permite a de médio até os dias atuais, no que se refere aos anos iniciais, fato que tem contribuído para acentuar disputas, resultando numa intermitente dualidade.

Tais aspectos justificaram as reflexões desta dissertação pelos marcos legais e históricos, a partir de autores-referências como Libâneo e Pimenta (1999), Tanuri (2000), Saviani (2005, 2008 e 2009), Xavier (2014), Lopes (2013 e 2009), Cruz (2011) e Sarti (2005 e 2019).

Nessa perspectiva, com Nóvoa (2017, 2019 e 2020) e Gatti *et al.* (2019) são abordadas as crises e as críticas à formação de professores presentes no debate contemporâneo, persistentes desde o século passado. Nóvoa (2017, p. 1112), por exemplo, ao abordar o processo de universitarização, assinala que trouxe acertos nos aspectos acadêmico, simbólico e científico, porém, destaca também que perdeu um “entrelaçamento com a profissão que caracterizava o das escolas normais”. Assinala também que:

as escolas normais [...] foram sendo progressivamente substituídas pelas universidades. Esta transição trouxe avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento. Mas, nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas... (NÓVOA, 2017, 1108 e 1109)

Já para Gatti *et al* (2019, p. 177), as críticas dizem respeito principalmente à “frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas”. Entre outros aspectos destacam que, apesar de existirem boas iniciativas, essas têm alcance limitado, com isso “o sentimento de insatisfação é crescente e tem se agravado com a falta de políticas públicas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional”. (GATTI *et al*, 2019, p. 178).

---

<sup>22</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

As divergências e disputas não cessaram com a promulgação da LDB em 1996. O movimento de educadores, articulado em torno da ANFOPE dá seguimento a um amplo debate em torno das diretrizes nacionais para os Cursos de Pedagogia, que expressava diferenças de concepções sobre o papel e a identidade do pedagogo dentro do campo acadêmico. Finalmente, em 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, em 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia, que não refletia um consenso sobre a identidade e as necessidades formativas do pedagogo, mas, de alguma forma, o acordo possível naquele momento histórico.

Novas lutas têm sido retomadas, diante das novas diretrizes até pelo dinâmico vai e vem legislativo que envolve a formação docente, ora orientando que essa ocorra no nível universitário, ora permitindo que aconteça no nível médio.

Diante disso, o curso de Pedagogia para a formação dos professores - seja dos anos iniciais, da Educação Infantil ou do ensino médio Normal - reflete tais disputas intermitentes até resultantes dessas imprecisões latentes, que se amplia com possibilidades de sobrevivência do Curso Normal. Situações como essas provocam o que Sarti (2019, p. 6) aponta como “descaracterização profissional e ambiguidade da formação”.

Críticas à universitarização têm sido salientadas pelos autores Sarti (1997; 2012; 2013, 2014; 2017), Monlevade (2008) e Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) com ecos persistentes.

Em meio a esses contextos de instabilidades e fragilidades resultantes das crises, ambiguidades e contradições persistentes nesse contexto de formação de professores, as indagações foram se intensificando sobre investigar, a partir da visão de licenciandos e recém licenciados de Pedagogia da UFRJ, as possíveis implicações do estágio em Magistério nas disciplinas pedagógicas no EM para a formação profissional é o objetivo geral desta pesquisa.

#### **1. 4. 2. Estágio supervisionado e percurso formativo - potencialidades e fragilidades**

A literatura tem apontado o papel central do estágio supervisionado no percurso formativo da Pedagogia. Como área de conhecimento do campo educacional, essa é vista, pelos autores Libâneo e Pimenta (1999, p. 269) para “além da docência”, como a unidade entre teoria e prática na formação. Eles destacam o estágio na escola e na sala de aula como

essencial por, de fato, buscar “aproximar a formação da realidade da profissão” (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 273).

O tema principal deste trabalho é o estágio em Magistério, que ocorre na escola de EM no Curso Normal. Esse foi discutido, de início, com base em reflexões da tese de Pimenta (1993), pois sua pesquisa teve como campo, o mesmo *locus* do estágio, a escola de formação docente de nível médio, só que em SP<sup>23</sup>.

Tal trabalho foi publicado duas décadas após essa apresentação, destacando o estágio pela importância curricular na formação de professores. Traz conceitos de prática presentes nos cursos de Pedagogia, na época em Habilitação de Magistério, discutindo a indissociabilidade entre teoria e prática na docência. (PIMENTA, 2012, p. 91).

A autora salienta ainda sobre os estudos que denunciavam precariedades e dificuldades no contexto do estágio, desde o final dos anos 70. A autora, enfim, defende que o estágio é mais do que um aporte técnico, compreendendo-o como unidade entre teoria e prática na docência. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 91).

Pimenta e Lima (2006, p. 5), ao trazerem diferentes concepções sobre o estágio e a docência, ressaltam a formação de professores e pedagogos a partir da relação teoria e prática presentes nas atividades do estágio. Elas destacam a preocupação diante de práticas que apenas “imitam modelos escolares, assim como com as práticas escolares que priorizam a instrumentalização técnica”. Isto é, elas criticam a visão de uma prática desprovida de fundamentação teórica e defendem assim a superação de “posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente”. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 9). Para as autoras, o estágio é o instrumento pedagógico de aporte para tal ação.

As autoras atribuem ao estágio estatuto epistemológico como “campo de conhecimento”. Logo, ressaltam que ele “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas”. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 9)

Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa, pois essa no estágio é “uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor [...] pode ser

---

<sup>23</sup> Pesquisa de Campo em dois Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (CEFAMs), para a tese de Livre-docência em Didática da FE da USP defendida em dez./1993 por Selma Pimenta, na coordenação do “Projeto Diretrizes Gerais para Ensino do 2º Grau - Núcleo Comum Habilitação/ Magistério) com Ministério de Educação / Secretaria de Ensino 2º Grau/ Coordenadoria para Articulação entre Estados e Municípios (MEC/SESG/COEM) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários". (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 14).

Percebe-se aí a importância da aproximação entre a universidade e a escola básica pela pesquisa, relação que foi destacado por Lüdke e Cruz (2005), quando sinalizam a relevância que “trabalhos híbridos, isto é, elaborados em conjunto por docentes” (LÜDKE e CRUZ, p. 105-106) da escola básica e da universidade, até como possíveis “caminhos para superar os obstáculos e construir as pontes entre essas duas realidades”. (LÜDKE e CRUZ, p. 105).

Tal fato também impulsionou esta investigação, visto que o estágio em magistério oportuniza essa aproximação de professores-formadores desses dois contextos institucionais, além do docente-formador em construção, o licenciado.

Tudo isso resulta em “relações intergeracionais” da formação docente, parcerias defendidas por Sarti (2013, p. 83). Essas seriam potenciais pontes como recurso para uma iniciação dos estagiários na cultura profissional docente. Além de possibilitar formação continuada e desenvolvimento do fazer docente nas escolas. (PIMENTA e LIMA, 2006).

Gatti *et al.* (2019, p. 178) alertam também sobre a “pouca atenção” aos formadores de professores, trazendo aspectos instigantes ao tema desta investigação, em especial, sobre o estágio de magistério no (per)curso de Pedagogia da UFRJ.

Lima (2014, p. 10) realça o potencial de “espaço de construção da identidade docente” no estágio, como Almeida e Pimenta (2014, p. 9) que reforçam tal aspecto ao destacar “proficuas questões e possibilidades de estágio” com e como pesquisa.

Em um trabalho sobre o estágio supervisionado de magistério no RJ, Helal e Sússekkind (2012, p. 5) destacam o estágio como um “entrelugar [...] universidade-escola [...] e como um lugar de pesquisa...”.

Nóvoa (2017) também realçou o estágio nesses diferentes ambientes - escola e universidade - no contexto de parceria; já Ludke e Scott (2018, p. 109) destacaram o lugar central desse na articulação entre o “aspecto teórico e o prático na formação de futuros professores” como elemento de ligação entre essas duas instituições educacionais.

Desde 2012, Sarti e Rodrigues trazem alertas sobre fragilidades de contextos de formação, seja quanto ao professor da educação básica em relação à formação de seus futuros



pares, seja quanto aos professores regentes em relação aos estagiários numa perspectiva ainda burocrática, até pela distância entre o mundo universitário e o sistema escolar básico.

Entre críticas e discussões diante das dissonâncias resultantes de crises e disputas, o contexto do EM no Curso Normal apresenta-se como oportunidade não só para estágios como cumprimento curricular, como as vivências nesse destacam-se como prática de pesquisa.

Tal perspectiva é corroborada por Cruz (2014, p. 47-67), ao provocar discussão sobre o trabalho docente e as políticas de formação de professores em nível médio, que ocorrem no Curso Normal. A autora evidencia as práticas políticas de silenciamento no sistema municipal de ensino em São Gonçalo<sup>24</sup>. Neste contexto, ela destaca quão é preciso apreender sobre “os sentidos nos e dos discursos, especialmente os não explícitos [...], os limites do dizer [...], as falas anuladas, os discursos e não-discursos...”(IBID., p. 51). Cruz ainda alerta que “é no espaço da escola que se faz necessário recuperar o direito à fala” (CRUZ, 2014, p. 65). Logo, ela apresenta aspectos em prol à pesquisa em tais situações e ambientes formativos.

Com esses destaques de Cruz (2014) somados às demais reflexões dos autores deste arcabouço teórico intencionou-se apresentar conteúdos que colaborem para discussão sobre a formação docente entre crises e disputas até pelos contrastes e complexidades dos projetos formativos que envolvem o estágio supervisionado, em especial, o de magistério.

## 1.5. Metodologia

*“O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para compreensão do problema que está sendo estudado”.*  
(Lüdke e André, 1986, p. 13)

A perspectiva epistemológica que orienta esta pesquisa é a que valoriza o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento e concebe a realidade como uma construção social, assim interessa conhecer o “[...] mundo dos sujeitos e os significados que atribuem às suas experiências cotidianas.” (ANDRÉ, 2005, p. 47)

---

<sup>24</sup> Segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro.

Como a maior parte dos estudos de abordagem qualitativa, a delimitação do foco ocorreu de maneira progressiva. Assim, foi natural, no início do trabalho, ter tido uma fase “mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões de estudo”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46).

André (2013, p. 97) realça também que “abordagens qualitativas de pesquisas se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. E tais óticas e dinâmicas, de fato, inspiraram o percurso metodológico desta investigação, uma vez que se considera aqui o mundo do sujeito com seus significados, seu cotidiano, suas experiências, suas produções culturais e suas interações sociais como núcleos centrais dos caminhos percorridos aqui.

Contribuições dessa abordagem nortearam todos os procedimentos neste trabalho, em especial, por trazer intrinsecamente a carga de valores, os conhecimentos, os interesses e as preferências do pesquisador. visto que

sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. ( LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 3)

Nessa mesma direção, Ivenicki e Canen (2016, p. 21) destacam que “qualquer pesquisa é informada pelo paradigma abraçado pelo pesquisador, pelo modo como considera a realidade pesquisada e sua atuação na mesma, pelos valores que mobilizam questionamentos e desenvolvimento do estudo”; sobremaneira, tais aspectos são convergentes com a metodologia trabalhada nesta pesquisa.

Os primeiros passos metodológicos partiram do levantamento bibliográfico e do estudo da literatura da área da formação docente, incluindo os subtemas: estágio supervisionado, cursos normal e pedagogia. Bem como, foram consultados documentos legais que orientam as diretrizes da formação de professores no Brasil, como: as leis nº 9394/96, nº 12.796/2013, nº 13.005/2014 e 13.415/2017; as resoluções CNE/CEB nº 2/1999 e nº1/2003, CNE/CP nº 1 e 2/2015, nº 2/2019 e nº 1/2020. Além de CEE/RJ nº 4376/2009; os pareceres CNE: CES nº 151/98, CEB nº 1 e 2/1999, CEB nº 1 e 3/2003 e CP nº 2/2015 e do CEE/RJ nº 122/2009.

Foi sendo gradualmente delimitada para o estágio em magistério das disciplinas pedagógicas no EM, que possibilitou formular a questão que tem norteado este percurso, pois

é conveniente que no processo de delimitação progressiva do foco principal da investigação sejam também formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada. Além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.46)

Surgiu a indagação que tem impulsionado este processo metodológico: quais possíveis implicações a essa Prática de Ensino de Magistério quanto às vivências no *locus* do estágio, pelos (ex)estudantes de Pedagogia da UFRJ para sua formação como futuros professores?

A partir disso, optou-se por um estudo com objetivo por investigar, a partir da visão de licenciandos e recém licenciados de Pedagogia da UFRJ, as possíveis implicações do estágio de Prática em Magistério nas disciplinas pedagógicas no EM para a formação profissional.

Desde o início de 2020, as realidades em crises das mais variadas espalharam-se pelo mundo, devido aos problemas oriundos do Covid19; assim, têm transformado os cotidianos em toda parte. Nesta investigação, não foi diferente, logo, houve necessidade de adequações diante dos planejamentos iniciais, em especial, sobre “como” realizar a pesquisa.

No começo, a ideia era realizar esta atividade investigativa tendo como campo um dos colégios estaduais do RJ, que oferece curso normal e recebe estagiários<sup>25</sup> de Pedagogia da UFRJ. Sendo esse, um dos parceiros mais ativos do GEDOC em pesquisas e eventos realizados. Isso ocorreria pelo período de dois a três meses, através do acompanhamento e da observação junto aos alunos de Prática de Ensino em Magistério no EM durante o seu estágio.

Para tal, seria usada a observação direta por ser um instrumento de coleta de dados que colabora para aprofundamento maior, em especial, de aspectos subjetivos na investigação. Desde a chegada à escola, o seu acolhimento, as relações com os sujeitos diversos, suas percepções sobre as práticas pedagógicas etc. Enfim, suas vivências e reflexões sobre o cotidiano escolar. Tudo isso seria observado e registrado sistematicamente.

Já havia até um “de acordo” do diretor da escola<sup>26</sup> e de professores regentes de turmas

---

<sup>25</sup> Para leitura fluida, face a inúmeras alusões pelo texto, onde se lê estagiários, refere-se aos diferentes gêneros.

<sup>26</sup> Dentre as seis escolas da lista da SEEDUC na cidade do RJ, que oferecem CN para estágio desta disciplina de Prática de Ensino, essa foi selecionada, pois seu diretor é parceiro ativo do GEDOC/UFRJ, viabilizando acesso ainda mais amplo à escola. Além de ser uma das unidades que mais recebe estagiários da UFRJ, seja pela proximidade geográfica do campus de Pedagogia, seja pela facilidade de transporte para locomoção. Além de ser um dos colégios públicos de EM que recebe alunos de variadas regiões da cidade, caracterizando-o como plural.

que recebem esses estagiários da UFRJ desde outubro de 2019. Isso porque, como já citado na introdução, pela proximidade mantida junto a esse grupo de extensão da UFRJ, que pesquisa e realiza eventos no contexto das escolas de formação docente em nível médio. Logo, algumas oportunidades surgiram de estar mais próxima a esses profissionais, podendo partilhar de ideias e informações, mesmo que informalmente, sobre o tema desta pesquisa, assim como planejar momentos de campo junto a esses.

Sendo assim, os dados coletados nessas oportunidades no estágio seriam articulados com os de entrevistas que ocorreriam junto aos estagiários e suas professoras-formadoras da UFRJ que ministram essa disciplina.

Face à pandemia e suas consequências, tornou-se, de fato, inviável realizar ações presenciais no *lócus* do estágio, assim como contato direto com as pessoas. Desse modo, o uso de técnicas de observação direta, registros de campo e qualquer outro recurso no âmbito da escola não foram possíveis. Diante dessa situação, refletiu-se e buscou-se outras possibilidades de caminhos metodológicos.

Inspirada em Lüdke e André (1986, p. 38) que destacam que “a análise documental deve se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema”. Então, optou-se assim por ampliar o uso desse recurso para potencializar a coleta de dados diante do tal contexto pandêmico. Por tais razões, definiu-se assim a consulta a documentos de natureza distintas, inclusive pelas novas condições que surgiram em 2021.<sup>27</sup>

Foi previsto examinar dois universos de documentos. O primeiro é aqui denominado como público, representado por documentos oficiais (leis, pareceres, resoluções, diretrizes, PNE e afins) e administrativos da UFRJ (proposta pedagógica e estrutura curricular do curso de Pedagogia, ementas e documentos da disciplina de Prática, conteúdo e documentos da coordenação de estágio<sup>28</sup>). O segundo universo, definido aqui como privado, é composto por documentos pessoais do indivíduo, neste caso, os relatórios finais do estágio da disciplina. Esses se distinguem dos primeiros por possibilitar a coleta de dados pelas narrativas sobre as vivências dos próprios sujeitos, de seus lugares de falas no *lócus* do estágio em estudo.

---

<sup>27</sup> A segunda onda do Covid19 iniciou em novembro de 2020, conforme Nota Técnica de 22/11/20 por cientistas brasileiros de instituições de ES de diversos Estados, acessível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/540663/>

<sup>28</sup> Disponível no site da UFRJ em: <http://www.educacao.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-estagio/>

Tal documento narrativo é a atividade de avaliação do licenciando com maior peso na disciplina, visto que, conforme o programa descreve, esse deve relatar a “experiência de estágio a partir das fichas de observação e outras informações que julgar pertinente, inclusive, plano de aula; relato sobre a aula dada; autoavaliação do estágio” (RODRIGUES, 2017-2019). Olhar tais relatórios construídos sobre essa experiência formativa possibilitou compreender como os estudantes vivenciaram o estágio e as aprendizagens nesse.

Conforme as necessárias adequações nesta pesquisa pelo contexto explicado, os sujeitos dessa passaram a ser, então, estudantes de Pedagogia da UFRJ, que cursaram a Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas no EM (código: EDW21 da UFRJ), logo já realizaram o estágio de magistério. Considerando tudo isso ocorrido no período de 2017.1 a 2018.2.

A opção por esse determinado tempo deve-se ao fato que os licenciandos dentro dessas condições já cursaram a Prática de Ensino em questão e também já experimentado o estágio dentro desse período, visto que esses já estão em fase final do curso, ou até já formados. Desse modo, tais situações possibilitaram que esses possam olhar para trás e avaliar as principais contribuições do referido estágio para seus percursos de formação docente de modo significativo. Como também essas turmas foram as últimas dessa disciplina e de seu estágio, antes do novo desenho curricular do curso de Pedagogia ter sido anunciado, em 2019, do qual esses foram extintos. Logo, em breve não farão mais parte do curso.

Convidou-se, então, para participar desta pesquisa os licenciandos/licenciados dessa disciplina, primordialmente, de turmas de diferentes semestres que aceitaram disponibilizar seus relatórios finais dessa experiência e possíveis datas para serem entrevistados. Esses deveriam ter realizado o estágio em um dos colégios estaduais de EM, que oferecem Curso Normal no RJ, que fazem parte da lista como credenciados junto à UFRJ.

Pelo foco na percepção dos sujeitos sobre o percurso formativo na prática de ensino, em cada lugar de fala, foi possível apresentar óticas e reflexões das experiências no *lócus* do estágio, em especial, via os relatórios feitos na época (2017-2018). A partir desses, foram destacados aspectos para as entrevistas realizadas individualmente com cada sujeito. Nessas, buscou-se compreender como tais estudantes perceberam suas aprendizagens, ou seja, os valores atribuídos a essas.

Dessa forma, essas entrevistas ocorreram, pelo potencial de aprofundamento de coleta de informações direta com a fonte, a partir de um roteiro semiestruturado e em sintonia com cada relatório analisado previamente, tornando mais interativo o levantamento de dados.

Diante desse contexto pandêmico, foram realizadas entrevistas, de forma remota, pela plataforma “Jitsi Meet”, através do “DropBox” que possibilita gravação e arquivo, não só do áudio com registro das falas, como também de vídeo, para garantir um registro mais global, já que “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, [...] hesitações, alterações de ritmo, [...] comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

Quanto ao uso dos relatórios finais do estágio, de início, foi sondado via coordenação da Pedagogia<sup>29</sup>, também junto à de estágios<sup>30</sup> e às professoras<sup>31</sup> da disciplina; todas não só mostraram concordância como consideraram bastante relevante e potencial tal uso. Assim, orientaram que fosse solicitado diretamente com os licenciados/licenciandos.

Gatti *et al.* (2019, p. 223), ao trazerem as experiências inovadoras relativas às iniciativas de docentes formadores, apresentam trabalhos premiados pela Fundação Carlos Chagas/FCC que, desde 2011, promove anualmente o Prêmio Professor Rubens Murillo Marques. Dentre esses, apresentaram o trabalho didático do professor, de Metodologia do Ensino de Educação Física na FEUSP<sup>32</sup>, Marcos Neira, que destaca quão relevante é o uso de relatórios do estágio como produção de relatos de experiência. Neira (2017, p. 60) traz que seu uso “potencializava o debate e a análise não só das experiências acessadas, mas também daquelas que perpassavam as vidas dos futuros docentes, estimulando-os a se tornarem narradores”. Enunciam os registros do lugar de falas das experiências de docentes em formação.

Enfim, sob a orientação das narrativas desses autores, optou-se pelo uso desses documentos narrativos diante da oportunidade de aprofundar a coleta de dados para além das entrevistas, pois esses foram desenvolvidos na época das vivências, possibilitando avivar a memória sobre os fatos.

---

<sup>29</sup> No final de 2020, foi feito um contato prévio com a coordenação do curso de Pedagogia, no qual foram coletadas algumas informações prévias e orientações iniciais para viabilizar o referido procedimento.

<sup>30</sup> No início de 2021, foi feito contato prévio com a coordenadora da Central de Estágio da UFRJ.

<sup>31</sup> Entre final de 2020 e início de 2021, foram contactadas as duas professoras da disciplina/estágio e a professora substituta, que trabalhou com algumas turmas em alguns dos semestres dentro do período delimitado.

<sup>32</sup> Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Vale realçar que as entrevistas foram transcritas e analisadas à luz do diálogo teórico e dos documentos consultados, em sintonia com as orientações de Lüdke e André (1986, p. 1-2) sobre quão necessário é "promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

Sistemas como "Google Drive", "Whatsapp" e o "Evernote" foram usados para organizar e administrar os dados, até para refinamento progressivo das categorias substanciais.

Por se tratar de uma pesquisa que, em sua gênese, toma o ponto de vista dos sujeitos, assim como considerou, a todo tempo, a perspectiva do pesquisador, o que, de fato, tornou o trabalho mais complexo. Sabe-se que tal complexidade não está no objeto, mas no olhar do pesquisador, na forma que ele estuda seu objeto e na maneira como ele aborda os estudos. Nessa perspectiva, considera-se assim essencial o fato de envolver

as diferentes perspectivas, [...] não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de diferentes métodos, teorias, fontes de dados [...], mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (problemas complexos e condições de vida complexas). (SANTOS *et al.*, 2020, p. 656).

Pelo uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, objetivou-se acessar às perspectivas variadas, sejam informações mais abrangentes dos documentos oficiais de acesso público; sejam, com ângulo mais fechado, pelo acesso às narrativas de licenciandos/licenciados da UFRJ, através de seus relatórios finais dos estágios realizados presencialmente. Ou mesmo, pelos dados das entrevistas com esses sujeitos, com foco ainda mais aproximado.

Já através do confronto e das combinações dos dados e ângulos, foi possível, para além de estratégia de validação, acessar múltiplas possibilidades de reflexão sobre fatos.

Assim, articulações e confrontos já foram ocorrendo, desde o começo desta pesquisa, nas coletas de dados, tanto bibliográficos quanto documentais iniciais, e aconteceram nas demais etapas. Buscou-se refletir sob diferentes prismas, possibilitando identificar dados como: convergentes, complementares e divergentes. (DENZINE e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009).

Destaca-se que a intencionalidade, nesta dissertação, foi por um "olhar" na perspectiva multicultural, ora pelas características temáticas, que tem intrinsecamente "a escola como *lócus* de formação" (CANDAUI, 1997, p. 57) com toda sua pluralidade; ora pelo destaque ao aspecto narrativo, sendo os relatos permeados por subjetividades e identidades multiculturais dos sujeitos da pesquisa.

Visando que esta investigação fosse desenvolvida de modo a garantir a validade, fidedignidade e credibilidade durante todo o processo, este estudo foi submetido e aprovado pelo Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, sob o parecer consubstanciado nº 4.920.312, de 20 de agosto de 2021, que encontra-se no Anexo 1.

Nessa direção, como requisito para a execução de qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, até pelo respeito à dignidade humana, foi assinado por cada partícipe desta pesquisa o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), conforme modelo no Apêndice 1, como um dos cumprimentos rigorosos para garantia ética.

Por fim, este trabalho, para além de fundamentado em fenômenos únicos e inseparáveis de seu contexto, tem sua base na escola de segmento normal com sua pluralidade, tendo “o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Isto é, o investigador, mais que sujeito em interação com os demais partícipes a todo tempo nesse percurso, trouxe sua subjetividade e singularidade para produzir conhecimento, algo que colaborou para os diálogos (entre os autores, os conteúdos, as narrativas etc) e para potencializar o refinamento dos dados coletados e produzidos.

### **1.5.1. Percurso: campo digital - no meio da pandemia tinham pesquisas**

Em meio ao contexto inédito de uma longa pandemia como essa do coronavírus (Sars-Cov-2)<sup>33</sup>, havia pesquisas científicas, em que o percurso metodológico - sobretudo - quanto à ida ao campo para coleta de dados, foi totalmente afetado, exigindo adequações e estratégias apropriadas. Isso para que investigações como essa fossem produzidas e, enfim, finalizadas, buscando não perder de vista, diante de incessantes contratempos, a necessidade de obter uma compreensão mais completa dos temas abordados. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Tal situação exigiu um planejamento bastante flexível, pois, a todo tempo, algo diferente alterava a sociedade pelo mundo, transformando as vidas no âmbito pessoal, conseqüentemente, esse processo investigativo também, seja atrasando, seja modificando aspectos da construção desta pesquisa.

Por tudo isso, a fim de se atentar para o maior número de elementos que se faziam presentes e até para não deixar passar algum aspecto trivial para compreensão do problema

---

<sup>33</sup> Síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2



(LÜDKE E ANDRÉ, 1986) foi desenvolvido um roteiro sintético das etapas do processo para que, minimamente, pudesse existir uma guia que mantivesse o percurso em continuidade face a tantas singularidades, como no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Síntese das etapas da pesquisa no campo (virtual) - coleta de dados**

ETAPA	DETALHAMENTO	OBS
<b>Primeira</b>	À procura dos sujeitos: levantamento das turmas na UFRJ da disciplina de Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas (com estágio em escolas públicas em EM / CN)	Período 2017.1 a 2018.2 Considerou-se então que, em 2020-2021, fossem concluintes ou recém formados.
<b>Segunda</b>	Convite à pesquisa: com base nos levantamento das turmas, buscou-se possíveis contatos com os (ex)estudantes, via lista de emails e grupos de Whatsapp de antigas turmas da disciplina de Prática de Ensino em Magistério. Assim, foi trabalhado um universo de contato com 113 licenciandos/licenciados.	Através de contatos com as professoras e os (ex)alunos dessa disciplina, colegas de turma de Pedagogia/ UFRJ e alunos que dei suporte durante um ano na monitoria.
<b>Terceira</b>	À procura do contexto: listagem das unidades escolares de EM com Curso Normal e identificação do seu contexto atual (escolas, turmas e alunos), através da Plataforma SEEDUC Em Números pelo Sistema Conexão Educação <sup>34</sup> em Out./21	Objetivou-se saber em que contexto tem ocorrido os estágios dessa Prática de Ensino. Foi feito um levantamento das escolas e seus contextos.
<b>Quarta</b>	Coleta de Dados (fase 1): considerou-se 04 (quatro) sujeitos que aceitaram participar e tinham as condições para tal; primeiro, via os relatórios finais de avaliação dos estágios. (no âmbito virtual, através de mensagens via e-mails e WhatsApp com base no RCLE) <sup>35</sup>	Houve imensa dificuldade porque a maioria dos alunos dessa disciplina não tinha mais esse documento arquivado. Ainda mais com a pandemia, muitos trocaram seus dispositivos de uso digital.
<b>Quinta</b>	Coleta de Dados (fase 2): Depois, tais sujeitos realizaram entrevistas individuais online (fase longa - entre convite e realização da última entrevista houve um longo período de quase três meses)	Houve certa dificuldade para realizar, seja pelas agendas complexas neste período pandêmico (pessoal-profissional mixados)
<b>Sexta</b>	Promoção do confronto entre os dados, evidências e informações coletadas, colaborando para análises, categorizações e discussões das situações apresentadas, especialmente, em diálogos com o arcabouço teórico. Além de reflexões por variadas perspectivas.	Fez-se num processo demorado, não só pela quantidade de dados e desdobramentos desses, como também pela busca de reflexões sobre perspectivas diversas - convergência, complementação e divergência.

Fonte: elaboração própria.

Após alguns meses do início do curso de Mestrado em Educação na UFRJ, a turma de 2019.2 foi profundamente impactada pela realidade pandêmica, pois havia iniciado no presencial e abruptamente teve que se adaptar ao contexto remoto. Após um semestre com

<sup>34</sup> Conexão Educação é o sistema eletrônico de gestão acadêmica da SEEDUC/RJ, cujo objetivo, a partir de sua base de dados, é oferecer subsídios para o acompanhamento, gerenciamento e tomada de decisões das unidades escolares, permitindo aos diretores, professores, funcionários e comunidade escolar uma visão mais coesa e integrada do processo ensino-aprendizagem, com foco na qualidade da educação e aperfeiçoamento do sistema escolar. Regulamentado através das Resoluções SEEDUC N° 4.455/2010 e N° 4.784/2012.

<sup>35</sup> Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para Licenciado/Licenciando de Pedagogia da UFRJ.

aulas de Pesquisa Educacional, em que se realçou a relevância do trabalho de campo para a pesquisa em educação. Ou seja, a ida ao campo destacou-se como um dos momentos mais importantes do percurso. De repente, passou-se a sobreviver em tempos de coronavírus, tal especificidade investigativa tornou-se inviável, visto que a ordem mundial era a importância do distanciamento social, logo, transformações significativas foram impostas diante das novas limitações sociais. Assim, dentre as necessárias adequações metodológicas, a coleta de dados teve que ocorrer no ambiente digital; isto é, todos os dados foram captados remotamente.

Nessa perspectiva, foi essencial preparar-se e acelerar alguns processos, diante de tantas novidades tecnológicas, técnicas, quicá, éticas. Nessas adequações às mudanças, buscou-se não perder de vista a atenção às pessoas, cuidando de perceber o paradigma abraçado junto aos valores e até o desenvolvimento do estudo. (IVENICKI e CANEN, 2016).

Dessa forma, as consultas aos documentos públicos foram realizadas via sítios eletrônicos, portais e plataformas digitais. Quanto aos privados, foram solicitados e recebidos via email, whatsApp, ou mesmo, por acessos remotos a drives. Tudo foi adaptado ao funcionamento online e em ambiente virtual.

As entrevistas foram realizadas pelo software livre e de código aberto da multiplataforma JitSi, pelo uso de videoconferência adaptável ao Windows, Mac OS X e Android, em sintonia com o aplicativo DropBox para arquivamento temporário do conteúdo.

Buscou-se, então, dinamicamente sintonizar os conteúdos captados nesse processo com as leituras e releituras, como os conteúdos das pesquisas bibliográfica e documental.

Com toda essa organização do sistema de captação de voz e imagem, viabilizou-se obter as falas e um pouco das expressões de três recém licenciadas (entre final de 2019 e 2020) e uma licencianda em conclusão do curso de Pedagogia da UFRJ.

Com base no objetivo desta investigação, não só foram repensados os delineamentos iniciais, como buscou-se ampliar o campo, por tecnologias digitais e pelo modo remoto online.

Capacidade de flexibilizar, adaptar e ressignificar foram essenciais neste contexto contemporâneo tão atípico, também o exercício de empatia e postura ética e transparente construíram-se pelo trabalho de campo, face às adequações intermitentes presentes. Por exemplo, cuidou-se da escolha de uma plataforma que não exigisse conhecimentos técnicos

apurados dos entrevistados ou mesmo dispositivos específicos, visando ter acesso remoto simples. Afinal, tudo poderia tornar-se empecilho ao processo e trazer complicações nessa fase.

Diante das necessidades de adaptação a novas condições sociais, em especial, enquanto a pandemia perdurar, os pesquisadores Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), apresentaram aspectos positivos da realização de entrevistas online para pesquisas acadêmicas. Dentre as características deste formato de coleta de dados remota, destacam as que ocorrem por meio de videoconferência, formato experimentado neste trabalho, porque há

(1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição. (SCHMIDT, PALAZZI E PICCININI, 2020, p. 963)

Todos esses aspectos foram percebidos nesse trabalho de campo. Contudo, houve a necessidade de ampliação do tempo para conseguir que os relatórios fossem localizados e enviados, mesmo sendo documentos prontos e antigos, por não estarem disponíveis no formato online. Tal processo acarretou a demora de um tempo maior do que o previsto para o agendamento e realização das entrevistas, por exemplo.

Evidenciou-se também o fator positivo da flexibilidade de data e horário, visto que ocorreram alterações sem que houvesse uma perda de recursos financeiros com deslocamentos e até mesmo de tempo, já que foi possível desmarcar e remarcar com agilidade.

Pode-se também destacar o clima das entrevistas que foi positivo; seja pela relação de proximidade entre os sujeitos e a pesquisadora, pois duas fizeram disciplinas nas mesmas turmas que essa e as outras duas participaram de turmas que ela foi monitora, ou seja, já havia uma vivência em comum. Inclusive, elas demonstraram certa tranquilidade diante do uso da ferramenta, mesmo diante de algumas instabilidades de conexão. Apenas uma delas pareceu não saber muito bem como se colocar em frente a câmera. Todavia, nenhum desses aspectos comprometeu o clima e a coleta de dados, elas se mostraram à vontade, falaram com eloquência e colocaram-se à total disposição a todo tempo.

Em média, as entrevistas duraram 45 minutos, a maior, em torno de 60 e a menor 30. Todas foram contínuas, sem necessidade de interrupções, com poucos problemas técnicos,

apenas alguns ruídos em uma delas, porém foi possível voltar, repetir tanto à questão quanto à resposta. De fato, o uso da entrevista mostrou-se significativo como afirmam as autoras Lüdke e André (1986, p. 34), pois, de fato, “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Com base em um roteiro semi-estruturado (Apêndice 4), foi possível dar ritmo e leveza nesse processo, visto que esse roteiro inclui: as primeiras impressões da disciplina (no contexto em sala de aula na UFRJ) e/ou no campo (na escola *lócus* do estágio); formação docente em desenvolvimento nas vivências do estágio supervisionado em Magistério no EM; as experiências na disciplina e no estágio diante do aspecto de formação de formadores; as considerações sobre a saída da disciplina/estágio do currículo da Pedagogia da UFRJ e os aspectos finais/conclusões e/ou algo extra.

Buscou-se, assim, compreender e refletir sobre tais falas dos sujeitos desta investigação não só pelas entrevistas, mas, em especial, pelos relatórios finais dos estágios, pois esses têm preservado tempo/espço dessas vivências.

Vale mais uma vez ressaltar, um outro aspecto bastante positivo da necessária adequação para o formato remoto foi a possibilidade de ampliar o atingimento da coleta de dados, visto que se antes seria observado apenas uma escola, com a migração para o campo digital ampliou-se para três escolas.

Tal quantitativo representa 50% do total de seis escolas públicas de EM com Curso Normal na cidade do RJ como pode ser visto no quadro a seguir, construído na terceira fase da pesquisa de campo. Nesse, há dados da Plataforma SEEDUC em Números (Conexão Educação) discriminando todas as unidades em seu contexto atual.

**Quadro 2 - Escolas Públicas com Curso Normal na cidade do RJ | SEEDUC**

COLÉGIOS ESTADUAIS	LOCALIDADE	TURMAS	ALUNOS
<b>Júlia Kubitschek</b>	Centro	21	650
<b>Ignácio Azevedo do Amaral</b>	Jardim Botânico	16	529
<b>I.E. Carmela Dutra</b>	Madureira	26	931
<b>Heitor Lira</b>	Penha	24	859
<b>José Accioli</b>	Marechal Hermes	12	509

<b>Sarah Kubitschek</b>	Campo Grande	52	1782
<b>OBS:</b> Dentro do universo da cidade do RJ, estão localizadas 95 escolas de EM, dessas 2,1%, 6 escolas, oferecem o CN. Logo, no EM, há um total de 189 mil alunos, desses 2,78% estão no CN, isto é, 5.260 alunos.			

Fonte: SEEDUC EM NÚMEROS. Elaboração própria.

Dentre adequações e desafios oriundos do atual contexto, pesquisas como esta têm sido realizadas à base de comprometimento por investigar com atenção à flexibilidade, aos cuidados e às ressignificações que se fazem necessárias no percurso até como ato de resistência.

É fato que, nesse contexto, o pesquisador busca não só conseguir realizar a investigação, mas também atentar mais amplamente para os elementos de cada situação (em especial, as ineditamente complexas) em investigação. Isso porque na contemporaneidade aspectos triviais podem mais ainda serem fundamentais para compreensão das questões em estudo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARTICULAÇÃO ENTRE OS CURSOS NORMAL E PEDAGOGIA**

### **2.1. Identificação de Marcos Normativos e Históricos**

Com base em Saviani (2009), pode-se afirmar que a necessidade formativa foi preconizada já por Comenius no século XVII, assim o primeiro estabelecimento para a formação de professores, o Seminário dos Mestres, foi criado nesse século. Foi instituído em 1684, por São João Batista de La Salle em Reims. Contudo, foi só no século XIX, após a Revolução Francesa diante da valorização da instrução escolar, que se exige a formação de professores de modo institucional, sendo criadas as primeiras Escolas Normais para tal fim.

Face à necessidade de universalizar a instrução, torna-se imprescindível a organização dos sistemas nacionais de ensino. Segundo Saviani (2009), foi a partir daí que se distinguiu a escola para formação de professores secundários e primários. Nesses moldes, a primeira Escola Normal foi instalada em Paris (1795), proposta pela convenção de 1794. Logo, em 1802, na Itália, institui a Escola Normal de Pisa nos moldes da de Paris. Tal ação foi seguida pela Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos durante o século XIX. No Brasil, “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Saviani (2009) dividiu a história da formação de professores no Brasil em seis períodos. O primeiro, de 1827-1890, foi denominado por ele como “Ensaio Intermitentes de Formação de Professores”. Nesse período, foi promulgada a “Lei das Escolas das Primeiras Letras” que obrigava os professores a se instruir no método mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais”. (SAVIANI, 2009, p.144) Essas instituições formativas visavam a preparação de professores para as escolas primárias, assim preconizavam uma formação específica. A primeira Escola Normal do Brasil foi instituída, em 1835, em Niterói.

De 1890-1932, deu-se o segundo período nomeado como “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”. Esse foi marcado, de início, pela reforma de instrução pública do estado de SP, em 1890, que fixou a Escola Normal como padrão de organização e funcionamento de escola-modelo. Dessa forma, “o padrão da Escola Normal tendeu a se

firmar e se expandir por todo o país”. Foi também nesse período que se criou a Associação Brasileira de Educação (ABE) para a congregação do debate sobre educação. Tratava-se de um espaço que viabilizou a reunião de adeptos das novas ideias pedagógicas. A ABE cresceu e, em 1927, organizou a I Conferência Nacional de Educação. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Já no terceiro, de 1932 a 1939, denominado como “Organização dos Institutos de Educação”, foi quando ocorreram as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo. Duas das principais iniciativas, dessa fase, foram as implantações dos Institutos de Educação, no Distrito Federal (1932), pelo próprio Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho e, em São Paulo, implantado por Fernando Azevedo (1933). Ambos sob a inspiração das ideias escolanovistas. De fato, os Institutos de Educação representavam uma nova fase como espaço de cultivo à educação, “foram pensados e organizados para incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava assim se firmar com caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 145). Assim, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, buscava-se corrigir as insuficiências e distorções das Escolas Normais, que apresentavam, então, “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidade e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

De 1939 a 1971, o quarto período chamado de “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais” caracteriza-se, inicialmente, pela elevação dos Institutos ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Assim, o de SP foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934; e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, considera-se aqui de Pedagogia e de Licenciaturas. E foi a partir do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, que:

se deu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Vale ressaltar que os primeiros formavam professores para disciplinas de escolas secundárias e o segundo para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos, vigorava o esquema de três anos para estudos das disciplinas específicas e um ano, as didáticas.

O autor resalta que “ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico nos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146). Tal fato está em discussão até a atualidade. Foi uma fase também marcada pela ruptura política a partir Golpe Militar, de 1964 e pela Reforma Universitária, em 1968, na qual o Congresso Nacional definiu normas de organização e funcionamento do ensino superior, com fortes ajustes em estruturas por meio de leis coercitivas, em um período caracterizado pelo regime político ditatorial.

O quinto momento foi chamado como “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério”, ocorreu de 1971 a 1996. Ainda no contexto do regime militar e para adequações necessárias no campo curricular, foi promulgada a lei 5692/71, que mudou a nomenclatura dos Ensinos Primário e Médio para Ensino de 1º e 2º Graus. O Curso Normal foi se reduzindo à habilitação específica de 2º grau para exercício do magistério no 1º grau, configurando um “quadro de precariedade bastante preocupante”. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Nesse mesmo contexto, a partir de 1980, já em meio a um contexto de lutas pela redemocratização do país, acontece o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, adotando-se o princípio da “docência como base na identidade profissional de todos os profissionais de educação” (SAVIANI, 2009, p. 148 *apud* SILVA, 2003, p. 68 e 79). No seio desse movimento, em 1982, são criados os CEFAMs<sup>36</sup>, revitalizando a Escola Normal e minimizando a gravidade do quadro descrito por Saviani. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Na visão de Freitas (2002, p. 139), há uma questão significativa, nessa década de 80, “a ruptura com pensamento tecnicista” que se impunha na área da educação até aquele momento. A concepção emancipatória de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas; pedagogia e licenciatura; especialistas e generalistas, face às lutas pela democratização na escola e por uma nova concepção do profissional de educação. (BORGES, 2013).

---

<sup>36</sup> Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério



Enfim, o último período, de 1996 a 2006, denominado por Saviani como Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores foi marcado pela promulgação da LDB 9394/96, após amplo debate no âmbito dos movimentos de mobilização dos educadores no Brasil. Todavia, em virtude de diferentes projetos em disputa, essa legislação não correspondeu plenamente às expectativas dos diferentes grupos, em especial, por considerar como alternativa, aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, os institutos de nível superior considerados de segunda categoria por promover “uma formação mais aligeirada, mais barata por meio de cursos de curta duração”. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Essa síntese histórica revela alguns pontos de “indefinição, contradição, ausência, resistência, crise, ameaça, mas, paradoxalmente, também [...] revela definição, afirmação, presença, luta,... Elementos, tanto de um lado quanto de outro, que integram a tão reclamada essência identitária da Pedagogia”. (CRUZ, 2011, p. 61-62).

É fato que estudos alusivos à historicidade docente geram reflexões e aprofundamentos significativos diante tantas questões efervescentes que envolvem a docência. Nesse sentido, Xavier (2014), ao destacar reflexões quanto às três décadas da profissão do professor, alerta que há “as lacunas ainda existentes no âmbito dos estudos sobre a história da profissão docente”, como também referente às possibilidades de “avanços no que tange à produção de uma percepção mais acurada sobre determinadas representações e expectativas em torno do papel do professor” (XAVIER, 2014, p. 845). Por fim, a autora salienta que “tal esforço de compreensão das particularidades dessa profissão oferece instrumentos que permitem evitar tratá-los como panaceia para a solução de todas as mazelas sociais”. (XAVIER, 2014, p. 845).

Nessa última década, as divergências e disputas não cessaram até diante das legislações que parecem mais ampliar os conflitos. Por conta disso, a ANFOPE prossegue na busca por discutir, junto ao CNE, as propostas de formação de professores. Porém, ressalta-se que isso se faz em meio a um contexto de pouco diálogo e, cada vez, de menor participação. Tal situação justifica a postura de “resistências propositivas à Base Nacional Comum da Formação Inicial e Continuada”. (ANFOPE, 2021, p. 1).

Tudo isso tem sido bastante defendido como luta mais que necessária, visando ampliar a mobilização conforme o documento final do Encontro<sup>37</sup> anual da entidade; em especial, no que se refere às atuais políticas de formação docente. A ANFOPE (2021) destaca que:

as DCNs e BNC-Formação, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 estreita a formação nos cursos de Pedagogia, alinhando-a estritamente ao conteúdo da BNCC e às habilidades socioemocionais nela contidas, consolidando a exclusão dos estudos das ciências da educação e da ciência pedagógica da formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (ANFOPE. 2021, p. 46)

Nesse ENANFOPE<sup>38</sup>, dentre os temas discutidos, chama à atenção, quanto à CNE/CP n. 01.2020 que institui a BNC (Base Nacional Comum) - Formação Continuada, destacam o quanto isso aprofundam a crise, visto que:

o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação, com destaque especial para o afastamento das IES públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a Organizações Sociais e fundações empresariais. (ANFOPE, 2021, p. )

No contexto da ANFOPE, esse fato tem sido classificado como a “materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica” (ANFOPE, 2021, 46).

Essas questões demonstram quão as crises se ampliaram nesses últimos tempos, em meio a disputas e imprecisões latentes, além do contínuo vai e vem legislativo, tudo isso explica o porquê novas lutas já estarem para além de portas.

O quadro a seguir expressa diferentes marcos legais sobre formação docente no Brasil.

### Quadro 3 – Legislação sobre Formação de professores

<b>Constituição Federal /1988</b>	Constituição da República Federativa do Brasil em seu Capítulo III e art.206.
<b>Lei nº 9394/96   LDB</b> de 20/12/1996.	Institui, no artigo 62, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na EI e nas quatro primeiras séries do EF, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.
<b>Parecer CNE/CES nº 151,</b> de 17/02/1998	Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96.

<sup>37</sup> Anfope 2021: disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>

<sup>38</sup> O XX Encontro Nacional da ANFOPE foi realizado, virtualmente (devido a Pandemia COVID-19), entre os dias 1 a 5 de fevereiro de 2021.

<b>Parecer CEB nº 1,</b> de 29/01/1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.
<b>Resolução CNE/CEB nº 2,</b> de 19/04/1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da EI e dos anos iniciais do EFL, em Nível Médio, na modalidade Normal.
<b>Parecer CNE/CEB nº 1/2003,</b> de 19/02/2003	Responde consulta sobre formação de professores para educação básica
<b>Parecer CNE/CEB nº 3/2003,</b> de 11/03/2003	Responde consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.
<b>Resolução CNE/CEB nº 1,</b> de 20/08/2003	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.
<b>Parecer 122,</b> de 10/11/2009	Institui apreciação e aprovação da adequação da matriz curricular do curso para escola de rede pública estadual de ensino como resultado do Centro de Estudo, instituído em 2008.
<b>Resolução nº 4376 SEEDUC,</b> de 18/12/2009	Institui apreciação e aprovação da adequação da matriz curricular do curso para escolas da rede pública estadual do RJ (SEEDUC), como resultado do Centro de Estudos, instituído em 2008 nas unidades escolares nos encontros sobre formação profissional de professores.
<b>Portaria SEEDUC nº 91,</b> de 29/03/2010	Estabelece normas e orienta quanto a implementação da matriz curricular do Curso Normal em nível médio e dá providências.
<b>Lei nº 12.796</b> de 04/04/2013	Altera a LDB nº 9394/96, que volta a admitir, sem restrições, a formação de docentes para EI e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade Normal em nível médio.
<b>Lei nº 13.005,</b> de 25/06/2014, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Brasília, 2014. p. 86 (Série legislação; nº 125)	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências: meta 15 - Formação de professores: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
<b>Resolução CNE/CP nº 1,</b> de 7/01/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, entre outros.
<b>Parecer CNE/CP nº 2/2015,</b> de 09/06/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
<b>Resolução CNE/CP nº 2,</b> de 1º/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
<b>Lei 13.415,</b> de 16/02/2017	Reafirma a Lei nº 12.796/2013 sobre alteração na LDB volta-se admitir, sem restrições, a formação de docentes para EI e os primeiros anos EFL na modalidade Normal no EM
<b>Resolução CNE/CP nº: 2,</b> de 20/12/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para EB e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da EB. (BNC-Formação Continuada).
<b>Resolução CNE/CP nº 1,</b> de 27/10/ 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: atualizado e adaptado pela autora, a partir de AMARAL.A.; MANSUR, E. (2017, p. 7)

Como se vê no quadro acima, é notório o vai e vem legislativo que expressa toda a dualidade presente na formação de professores, especialmente daqueles que atuarão na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essa indefinição sobre a formação de professores no Brasil persiste, mantendo em cheque a identidade de ambos os cursos. Isso porque o processo de elevação da formação de professores, a universitarização, tem ocorrido “por meio de processos marcados por imprecisões importantes, entre as quais a permanência do nível médio como formação mínima exigida” (SARTI, 2019, p. 3). É fato que tudo isso tem gerado, para além de duplicidade na formação de professores, crises e disputas entre os autores que defendem cada um dos cursos - Normal e Pedagogia. Em especial, porque a universitarização construiu-se também como de “negação do modelo de formação docente anterior, no qual o magistério ocupava um lugar próprio” (SARTI, 2019, p. 10). Ou seja, instalou entre esses cursos um contexto de “espaço concorrencial em torno da formação de professores”. (SARTI, 2019, p. 11).

Vale assim destacar que a formação em nível médio possui ainda um significativo contingente de estudantes que cursam o Ensino Normal. E em estudo desenvolvido por Gatti *et al.* (2019), utilizando os microdados do ENADE, as autoras assinalam os tipos de ensino médio cursados pelos licenciandos, no qual é possível identificar o quantitativo de discentes oriundos do Curso Normal. É o que se vê na tabela a seguir.

**Tabela 1** - Dos licenciandos | tipo de EM concluído - ENADE 2014 (Unesco 2019)

<b>PEDAGOGIA</b>	<b>REF. ANO 2014</b>	<b>REF. ANO 2014</b>	<b>OBS</b>
<b>Modalidade</b>	<b>N<sup>a</sup></b>	<b>%</b>	<b>(aproximadamente)</b>
EM tradicional	65.270	58,3	
Profissionalizante magistério	27.368	24,5	Curso Normal.
Outros cursos	19.225	17,2	(Profissionalizante técnico +EJA + Outra modalidade +Sem respostas)
<b>TOTAL</b>	<b>111.863</b>	<b>100</b>	
<b>OUTRAS LICENCIATURAS</b>	<b>REF. ANO 2014</b>	<b>REF. ANO 2014</b>	<b>OBS</b>
EM tradicional	<b>96.190</b>	74,0	
Profissionalizante magistério	<b>14.873</b>	11,4	Curso Normal
Outros cursos	<b>18.949</b>	14,5	(Profissionalizante técnico +EJA + Outra modalidade +Sem respostas)

TOTAL	130.012	100	
TOTAL DE LICENCIANDOS	REF. ANO 2014	REF. ANO 2014	OBS
EM tradicional	161.460	66,8	
Profissionalizante magistério	42.241	17,5	Curso Normal
Outros cursos	38.174	15,8	(Profissionalizante técnico +EJA + Outra modalidade +Sem respostas)
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>241.875</b>	<b>100</b>	

Fonte: adaptado pela autora - de GATTI *ET AL.* (2019, p. 146) - Dados de INEP | ENADE 2014 (Microdados).

Como se vê, dentre os licenciandos em Pedagogia, 24,5% cursaram o Normal, isto é,  $\frac{1}{4}$  do quantitativo dos alunos concluintes de tal graduação são oriundos da formação docente de nível médio. Esse percentual cai para 11,4% nos outros cursos de licenciaturas. Enfim, mais de 42.000 jovens professores, formados no nível médio, deram seguimento a formação superior cursando uma licenciatura. Tais dados mostram-se significativos, pois impulsionam a reflexão sobre a formação de professores em tempos atuais em meio ao contexto de crises, contradições e “silêncios” intermitentes, que demonstram a falta de integração entre os cursos, o Normal e a Pedagogia. (MONLEVADE, 2008.)

## 2.2. Discussões sobre a formação docente e o estágio supervisionado em Magistério

A formação de professores como *continuum* abarca fases de aprendizagens que desafiam a relação espaço/tempo/situações, considerando aí o consenso da literatura de que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo -, seja individual ou coletivo. Essa é constituída por diferentes oportunidades e experiências para a aquisição dos conhecimentos profissionais docentes.

De modo geral, esse percurso é composto pela formação inicial, indução profissional e formação continuada. É nessa primeira etapa que está o estágio supervisionado, aqui em investigação, até como espaço de aprendizagem da profissão. Porém, não apenas, uma vez que, considera-se aí um movimento ininterrupto de síntese e de reflexão das vivências efetivas, tornando-o lugar de sistematização da pesquisa e alusivo à prática. (LIMA, 2008). Essa compreensão permite analisar o estágio como espaço de mediação reflexiva entre

articulação universidade-escola e a sociedade. Foi nessa perspectiva que desenvolveu-se esta dissertação.

A proximidade relacional entre a universidade e a escola, assim como entre os professores dessas instituições, e no caso desse estágio até entre os futuros docentes em formação concomitante de diferentes níveis, é destacada por Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p, 995), que assim alertam:

um dos principais problemas do curso de Pedagogia está em sua desarticulação do campo de trabalho, além das dificuldades já sabidas em ter um corpo discente com formação precária desde a educação básica e condições insuficientes para se dedicar aos estudos. A universidade, como detentora dos processos de formação do professor, dos conhecimentos científicos, tende a não valorizar o ensino e, menos ainda, o professor da educação básica e os conhecimentos práticos da atuação profissional.

O estágio supervisionado possibilita a ressignificação de práticas e teorias, podendo sair do campo eminentemente teórico e oportunizar assim ao futuro professor a visão crítico-reflexiva da realidade socioeducacional em que está inserido. E com isso se amplia essa articulação entre o curso e o campo de trabalho.

Nessa direção, situações e contextos facultados pelos estágios nas instituições-campo viabilizam, por exemplo, as relações intergeracionais de aprendizagem docente. Na medida em que relações entre diferentes gerações de professores são estabelecidas, de modo a revelarem-se duplamente formativas, seja:

para uma iniciação dos estagiários na cultura profissional docente e, ao mesmo tempo, para desencadear processos relativos a um autoengendramento profissional dos professores em exercício que podem perceber mais claramente sua responsabilidade na formação das novas gerações de professores. (SARTI, 2013, p. 83)

Essas relações intergeracionais da formação docente mostram-se como parcerias defendidas por Sarti (2013, p. 83) como potenciais pontes, ou seja, recurso para uma iniciação dos estagiários na cultura profissional docente.

Ousa-se acrescentar que, além dessa situação de parceria do estagiário com professor-regente na escola, tais aspectos de compartilhamento são possíveis também no âmbito da universidade entre os professores-supervisores e os licenciandos no contexto da Pedagogia. Enfim, o contexto de formação de diferentes gerações só tem a ganhar com essas partilhas nesse percurso formativo.

De fato, as relações que se

estabelecem no âmbito das parcerias docentes são compreendidas como recurso para que essas duas gerações profissionais se encontrem e partilhem representações, fazeres e saberes ligados ao magistério. Espera-se que essa relação de partilha possibilite ultrapassar a perspectiva escolarizada que comumente orienta as incursões dos futuros professores na vida da escola, para lhes possibilitar conhecê-la como um espaço de docência (e não mais como um espaço discente ou como locus dos eventos descritos pelas disciplinas acadêmicas). De sua parte, espera-se que os professores da escola identifiquem seu lugar e responsabilidade na formação das novas gerações de professores que os sucederão no magistério. (SARTI., 2013, p. 84).

No estágio em Magistério, percebe-se que essas parcerias podem ser ainda mais densas, até pelo aspecto de que, no Curso Normal, são professores-formadores em colaboração entre si (universidade-escola) para a formação de professores potencialmente futuros formadores. Isto é, são professores-formadores em diferentes contextos de formação, nível médio e superior, trabalhando nesse espaço de mediação reflexiva - o estágio. E isso é uma singularidade dessa Prática de Ensino em Magistério nas disciplinas pedagógicas no EM.

Contudo, a literatura tem apontado que não basta os professores assumirem-se assim, ou mesmo, serem percebidos nesse papel de formador, é imprescindível, que estejam preparados para isso, ou seja, para o exercício de “uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”. (GATTI, 2013, p. 53).

Gatti *et al.* (2019), ao apresentarem e analisarem projetos formativos, destacam preocupações quanto à formação de professores formadores, até pela potencialidade dessa atuação. As autoras destacam que um dos aspectos

mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores [...] Se por um lado há consenso na literatura sobre a influência que o formador tem na qualidade da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, há controvérsias na definição do ofício de professor formador que não tem uma função bem identificada e homogênea.. (GATTI *ET AL.*, 2019, p. 271)

Face ao contexto de redefinição e imprecisões da formação inicial de professores, em especial, nas últimas décadas, Gatti *et al.* (2019) ainda realçam o quão a formação de professores formadores está articulada na formação e atuação docente. (VAILLANT, 2003). E chamam atenção ao quanto esses, direta ou indiretamente, estão envolvidos nas experiências teóricas e práticas formativas junto aos licenciandos. Todavia, as autoras evidenciam que “o

interesse pelo professor formador de professores para a educação básica ainda é incipiente.” (GATTI *ET AL.*, 2019, p. 302).

As autoras ainda destacam que “pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores de professores e [sobre] a necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estructure atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar” (GATTI *ET AL.*, 2019, p. 178). Isso pode ser refletido junto ao fato de que o estágio de magistério na Pedagogia da UFRJ vem sendo a única oportunidade do licenciando vivenciar tal contexto de formação de formador.

Afinal, é no *lócus* do Curso Normal, nas escolas de ensino médio, nas aulas das disciplinas pedagógicas que ocorre o processo de formação de futuros professores concomitantemente os de nível médio, dessa escola, e os alunos de Pedagogia, da universidade, entre tais encontros e partilhas intergeracionais em dimensões diversas, seja os futuros docentes - tanto estudantes do EM, quanto licenciandos de Pedagogia -, seja os docentes experientes - os da escola e os da universidade.

Nessa direção, quanto às potencialidades do estágio, Lima (2014, p. 10) aprofunda ao apresentá-lo como “espaço de construção da identidade docente”, uma vez que nessa fase de formação as descobertas e vivências do estágio parecem determinantes para sua identidade profissional em construção.

Almeida e Pimenta (2014) sintonizam-se com esse aspecto e assim classificam que

estágios realizados com/como pesquisa; estágios na aproximação colaborativa entre instituição formadora de nível superior e escolas das redes de ensino; estágios que consideram a práxis que se realiza nas escolas como ponto de partida e de chegada para formação docente, a construção da identidade, do profissional e da profissionalidade docente. (ALMEIDA E PIMENTA, 2014, p. 9).

Tais aspectos dessa prática de ensino também foram investigados por Sússekind (2011; 2012), realçando o estágio como entrelugar. Em um trabalho sobre o estágio supervisionado de magistério no RJ, em parceria com seu aluno, foram apresentados diálogos quanto às experiências, observações e interpretações entre professora/orientadora e aluno/estagiário. Helal e Sússekind (2012, p. 5) trazem esse como “entrelugar de reflexão e experimentação da identidade docente-discente [...], universidade-escola”. Destacam também o “estágio como um lugar de pesquisa, de aprendizagem e de ensinagem” (HELAL e



SÜSSEKIND, 2012, p.5), ressaltando ainda os potenciais múltiplos de contextos e vivências no que tange à formação de professores.

Zeichner (2009, p. 28) já assinalava a relevância de pesquisas sobre formação docente em “diferentes contextos”, visto que é “importante compreender como diferentes contextos afetam a eficácia dos componentes dos cursos, os estágios e determinadas estratégias de formação que são utilizadas nesses componentes”.

Os diferentes ambientes da escola e da universidade são para além de agregadores à formação docente. Nesse sentido, como realça Ludke e Scott (2018, p. 110) o estágio é

o elemento de ligação entre a formação oferecida pela instituição de ensino superior (IES), e a que corresponde à escola. Ambas as instituições têm importante responsabilidade no processo de formação do futuro professor e do estágio é esperado que mantenha o equilíbrio necessário entre elas, para assegurar o desenvolvimento do docente como profissional.

Esse caminho de proximidade entre tais espaços formativos foi destacado também por Nóvoa (2017), estimulando o contexto de parceria, não só entre as instituições, especialmente, entre os professores. Assim, o autor destaca que

[...] é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções [...]. (NÓVOA, 2017, p. 1124)

Desde 2012, Sarti também já tem chamado à atenção quanto ao fato do professor da educação básica ter pouca ou nenhuma participação efetiva na formação de seus futuros pares. Nesse mesmo período, Rodrigues (2012), ao relatar sobre o acompanhamento de estagiários pelos professores regentes de turma, já destacava que ainda ocorria muito mais numa perspectiva burocrática, por conta dessa referida distância entre o mundo universitário e o sistema escolar básico. Isto é, fica evidenciado que, apesar do potencial dessa proximidade já citada, para o contexto de formação de professores, tudo parece ainda frágil nesse sentido.

Por fim, vale refletir quanto à discussão apresentada por Cruz (2014, p. 47-67) sobre o trabalho docente e as políticas de formação de professores em nível médio, que ocorrem nesse contato do Curso Normal. A autora evidencia práticas políticas de silenciamento no sistema municipal de ensino em São Gonçalo<sup>39</sup>. Neste contexto, destaca que “é preciso apreender os sentidos nos e dos discursos, especialmente os não explícitos”, como também ressalta quanto

---

<sup>39</sup> Segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro.

a: “os limites do dizer” (Ibid., p. 50), “as falas anuladas” (CRUZ, 2014, p. 51), “os discursos e não-discursos [...] o silenciamento como política”(Ibid., p. 54). Cruz alerta ainda que “é no espaço da escola que se faz necessário recuperar o direito à fala” (CRUZ (2014, p. 65). A autora chama atenção à necessidade de investigações em situações e ambientes formativos.

Entre críticas, disputas e contradições, o contexto da escola Normal, *locus* do estágio desta investigação, apresenta-se como oportunidade não só para o cumprimento curricular, como também como prática de pesquisas. Visto que, apesar das dissonâncias, as vivências que ocorrem nesse contexto não são esvaziadas de sentido. Ou seja, mesmo com toda pressão do(s) poder(es), não só políticos, que parecem silenciar em meio a tantas imprecisões, tais potencialidades prosseguem existindo.

### **2. 3. Produção do Conhecimento: Estágio Supervisionado em Magistério**

Durante o levantamento bibliográfico realizado na base SCIELO e no banco de teses e dissertações da CAPES, com o objetivo de conhecer a produção acadêmica sobre a temática, foram identificadas lacunas na área.

Nesse processo, foram usados os seguintes descritores: “formação de professores”, “estágio supervisionado”, (curso de) “pedagogia” e “Curso Normal”. Também foi feita a busca por “estágio curricular”, visto que há uso deste termo como sinônimo para o supervisionado. Como também examinou-se o termo “estágio de magistério” por ser o foco da pesquisa. Tudo isso com uso de filtros de área temática: “Ciências Humanas” e “Educação”, de idioma: português e de ano de publicação: 2015 a 2020. Ademais, para maior refinamento, foi utilizado a correlação entre os descritores.

Como ponto de partida, foi feito um levantamento geral na base SCIELO sobre “formação de professores” e “formação docente”, no qual foram localizadas 497 publicações. Ao incluir o descritor “(curso) pedagogia”, dentre esses, foram selecionados 345. E ao incluir, nessa seleção, os descritores “estágio supervisionado” e “estágio curricular”, respectivamente, encontrando 32 e 24 trabalhos. Ao estreitar o filtro, usando o descritor “escola normal”, resultou em 15 e, por fim, com “curso normal”, foram encontrados apenas 6 artigos. Tais dados organizados na apresentação visual, pelo gráfico 1 a seguir, evidenciam os resultados.



Percebe-se aí a já referida lacuna, uma vez que, ao incluir os termos mais específicos desta investigação, (a) o “curso normal” ou “estágio de magistério” junto a qualquer dos descritores supracitados não há produção publicada. E se incluir só o termo “Normal” tudo que aparece é direcionado apenas à História da Educação. Ao correlacionar os termos “estágio supervisionado” e “magistério”, são assim obtidos os 4 artigos abaixo.

**Quadro 4** - Trabalhos no portal eletrônico SCIELO no período de 2015 a 2020

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	DESCRITORES
2015	<b>DE MESTRES DE ENSINO A FORMADORES DE CAMPO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	Larissa C. Benites Flavia Medeiros Sarti Samuel de Souza Neto	Formação de Professores; Professores; Estágio Supervisionado; Prática de Ensino
2018	<b>UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES PRIMÁRIOS: APRENDER SOBRE AMBIENTE ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS</b>	Maria Eduarda R.Ferreira Helena Dias	Formação de professores; Ensino primário; Ensino de ciências; Alfabetização ambiental.
2019	<b>O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DO PÓS-GRADUANDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	José O. Gadelha de Lima Luciana Rodrigues Leite	Estágio profissional; estudante de pós-graduação; formação de professores
2020	<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA</b>	Stania Nagila V. Carneiro Elisangela André da Silva	Estágio; Ensino de Filosofia; Formação docente

Fonte: Portal eletrônico SCIELO - publicações no Brasil e em português. Elaborado pela autora.

Na leitura dos títulos e resumos desses, apesar de nenhum ter foco especificamente no estágio de magistério no EM Normal, foi percebido que aspectos apresentados quanto à formação de professores sintonizados com a temática do estágio de modo mais geral são possíveis contributos para este trabalho. Até porque esses trazem o foco em: levantamento de literatura nacional sobre o estágio supervisionado, análise de experiências vivenciadas no estágio e apontamentos, considerando-o como passo inicial no exercício do magistério. Além de análises referentes às contribuições do contexto do estágio para (re)construção de processos pedagógicos formativos de futuros professores. Enfim, tais conteúdos são concernentes com os temas em discussão nesta pesquisa.

Na sequência, foi realizado o mesmo procedimento descrito acima com o material do banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo obtidos resultados similares, tanto no ponto de partida quanto nos refinamentos. Ao final desse processo, foram selecionados 8 trabalhos, porém, durante a leitura dos títulos e dos resumos, um era todo direcionado à História da Educação. Logo, na CAPES, resultou-se em 7 trabalhos que constam no quadro abaixo.

**Quadro 5** - Trabalhos no portal eletrônico CAPES no período de 2015 a 2020

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	UNIVERSIDADE	DESCRITORES
2015	<b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ EXERCEM O MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES?</b> - <b>QUEM SÃO OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA S.R.E.O.P.: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL, A FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DESSES PROFISSIONAIS</b>	Gercilene Oliveira de Lima   Mestrado  - Nilzilene Imaculada Lucindo   Mestrado.	UECE   Universidade Estadual do Ceará  - UFOP   Universidade Federal de Ouro Preto	Estágio Curricular Supervisionado. Formação Contínua de Professores. Saberes Docentes. Pesquisa Narrativa  - Curso de Pedagogia; Pedagogo; Formação do Pedagogo
2017	<b>PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSO DE PEDAGOGIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO</b> - <b>O PERFIL DO EGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARFOR NA UFOPA</b> - <b>AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL - PR</b> - <b>QUEM ENSINA A ENSINAR? CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NORMAL – CFPEN</b>	Katia Silene da Silva   Doutorado  - Adarlindo Vasconcelos da Silva Junior   Mestrado  - Aline de Paiva Morales Ancioto   Mestrado  - Fabiana de Moura Maia Rodrigues   Doutorado	UNIMEP   Universidade Metodista de Piracicaba  - UFOPA   Universidade Federal do Oeste do Pará  - UNIOESTE   Universidade Estadual do Oeste do Paraná  - UFRJ	Desenvolvimento profissional docente; Formação de professores; Estágio supervisionado; Curso de Pedagogia  - Política de Formação de Professores; Estágio Supervisionado; PARFOR; Amazônia.  - Licenciatura; Formação de professores; Didático-pedagógica; Prática docente; Discurso  - História da Educação; História das Instituições Educacionais; Formação de

	<b>(1966-1976): ENTRE INDEFINIÇÕES E INCERTEZAS</b>		Universidade Federal do Rio de Janeiro	Professores para o Ensino Normal; Instituto de Educação do Estado da Guanabara
2018	<b>POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CURSO NORMAL NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: O CURRÍCULO MÍNIMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	Flávia da Conceição R. Fernandes	UERJ  Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Currículo mínimo; Curso Normal; Formação de professores; Políticas curriculares

Fonte: Portal eletrônico CAPES - publicações no Brasil e em português. Elaborado pela autora.

Todos esses 7 trabalhos selecionados no banco de Teses e Dissertações da CAPES foram lidos pelos títulos e resumos, até mesmo os que não tem, *a priori*, uma sintonia fina com a pesquisa. Foi percebido, ao menos, algum aspecto nesses que pode ser contributivo durante esta investigação. Identificou-se, na dissertação da UECE, a análise do papel do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, tal aspecto possibilita diálogos com autores que fazem parte do referencial teórico desta pesquisa. Já a dissertação da UFOP traz a pesquisa sobre formação inicial de pedagogos dando ênfase à coleta e análise de dados pelos relatos via entrevistas semi-estruturadas, assim, parece possível discutir tais aspectos.

Nessa perspectiva, a tese da UNIMEP apresenta sua temática de desenvolvimento profissional docente relacionando o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, destacando a colaboração da relação universidade-escola no contexto do estágio; aspectos que perpassam pelos caminhos investigativos deste trabalho. Já a dissertação da UFOPA, ao analisar a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério na Educação Básica/PARFOR, foca no estágio curricular supervisionado como ambiente propício para as práticas pedagógicas, tal recorte possibilita que haja diálogos com este estudo.

Tanto a dissertação da UNIOESTE, quanto a tese da UFRJ trazem aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil. A primeira direciona-se ao curso de licenciatura na universidade do Paraná e a outra em instituições educacionais do Curso Normal do RJ, inclusive como campo de estágio. Tais aspectos chamam a atenção pela consonância com a temática desta pesquisa, assim como a dissertação da UERJ por trazer aspectos do contexto do Curso Normal do RJ numa revisão de literatura sobre o tema.

### **3. FALAS E SILÊNCIOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MAGISTÉRIO NO EM E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ**

“... não basta ter os documentos para a realização da pesquisa, é fundamental que o pesquisador saiba fazê-los falar.” (Bloch, 2002)

Neste capítulo, são apresentados vivências e achados desta investigação resultantes de leituras e releituras reflexivas dos diferentes universos de documentos pesquisados. Sejam esses tanto os públicos (os oficiais - como leis, pareceres, resoluções, diretrizes, PNE e afins - e os administrativos da UFRJ - como proposta pedagógica e estrutura curricular do curso de Pedagogia, ementas e programas da Prática de Ensino, conteúdos digitais da coordenação de estágio via o site do curso), quanto os privados (documentos pessoais de [ex] estudantes - os relatórios finais do estágio dessa disciplina), em articulação com as informações do campo pelas narrativas dos sujeitos da pesquisa (de relatórios e entrevistas). Somando-se ainda os textos resultantes da revisão de literatura de autores-referências da área e os conteúdos dos portais eletrônicos de produção acadêmica.

Buscou-se compreender e refletir sobre as falas plurais desses sujeitos à luz de todo esse arcabouço teórico, almejando trazer contribuições para o campo acadêmico, no que se refere à formação de professores através dos estágios supervisionados, nesse caso, o da Prática de Ensino em Magistério do EM no Curso Normal.

Construiu-se os dados a partir das leituras dos autores desse arcabouço, com destaque aqui à Djamila Ribeiro (2017) por apontar o uso de ‘lugar de fala’ como reconhecimento do caráter coletivo. Em especial, porque esse se refere a grupos com saberes, vozes e produções subalternizados, o que mantém em posição estruturalmente silenciada.

Logo, os relatos aqui, para além de ferramenta a pesquisa qualitativa, buscam colaborar como estratégia de enfrentamento aos silêncios estruturados no contexto educacional.

Assim, focou-se em tais perspectivas dos sujeitos, a fim de contribuir à ampliação da credibilidade profissional dos (futuros)docentes e até para que tenham “uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mas decisiva, em função da educação” (NÓVOA, 2007, p. 18), sendo isso através das questões de formação de professores sintonizadas ao Estágio Supervisionado em Magistério.

### 3.1. Sujeitos no contexto pandêmico em meio a sociedade à distância.

Focou-se na procura por sujeitos com paradigmas diversificados que garantisse vozes plurais quanto a toda temática. Investiu-se por meses em fazer o levantamento dos possíveis partícipes, que tivessem cursado a disciplina de Prática de Ensino na Pedagogia da UFRJ e realizado seus estágios em colégios da rede pública do RJ em diferentes momentos no período de recorte deste trabalho (2017.1-2018.2).

Vale ressaltar que, nesses passos iniciais, contou-se com a colaboração das três professoras da disciplina - as duas efetivas e uma que foi substituta no ano de 2018 -, na busca dos (ex) alunos de suas turmas e também foi feito contato com antigas monitoras dessa Prática. Depois, digitalmente, buscou-se os drives virtuais compartilhados dessas.

Com isso, foi possível organizar algumas listagens de estudantes que desenvolveram o estágio em questão nos períodos de 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2. Através dessas, iniciou-se os contatos com esses possíveis sujeitos no universo de 113 licenciandos e licenciados de Pedagogia da UFRJ por e-mails no geral e, mais direcionadamente, via WhatsApp em grupos e no privado (conforme detalhado quadro 5 a seguir).

**Quadro 6 - Levantamento de Possíveis Sujeitos - (ex) alunos de Pedagogia da UFRJ**

COMUNICAÇÃO	TURMAS	ATINGIMENTO <sup>40</sup>	OBS. (Ex-) Alunos <sup>41</sup>
E-mails e whatsapp	2017.1   Tarde	20	Remanescentes
E-mails e whatsapp	2017.1-2   Manhã	39	Remanescentes
E-mails e whatsapp	2018.1   Manhã	35	Turma completa
E-mails e whatsapp	2018.2   Noite	19	Turma completa

Fonte: elaboração própria.

Procurou-se até obter uma representatividade masculina para promover um olhar ainda mais diverso, para isso tentou-se de forma ampla (via e-mails e mensagens nos grupos) e até

<sup>40</sup> Atingimento aproximado, visto que foram enviadas mensagens em grupos abertos à comunidade de (ex) alunos de Pedagogia da UFRJ de anos variados, via rede social Facebook.

<sup>41</sup> Considerou-se aí alunos remanescentes de turmas que cursaram a disciplina e realizado o estágio desta pesquisa nos referidos períodos e ainda permanecem ativos nos grupos sociais relacionados à UFRJ. Alguns não se formaram ainda e outros já formados. Como também há alunos das turmas completas em que foram realizadas monitorias (em 2018) por mim, logo, todos são cadastrados nas listagens de contatos da disciplina.



por contato direto com alguns licenciandos/licenciados. Entretanto, diante do já conhecido quadro de predominância feminina no contexto de formação de professores, em especial, em Pedagogia, classificação essa ratificada no mais recente Censo da Educação Superior (INEP, BRASIL, 2019, p. 75), que afirma: “o aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino”. Tal pesquisa apresenta que mais de 72% dos alunos deste curso no Brasil são mulheres. Fato que se sobressaiu entre os partícipes aqui todos são também do sexo feminino.

O resultado desse quantitativo ocorreu conforme os retornos das mensagens enviadas, apesar de enviar emails, todos os retornos foram pelo whatsapp. No primeiro momento, havia 16 interessados, entre licenciandos e licenciados de Pedagogia da UFRJ. Todavia, só esses quatro sujeitos conseguiram encontrar o relatório e agendar a entrevista. Inclusive, dentre os interessados, havia uma licencianda em conclusão, que até achou o relatório, porém esse não tinha o conteúdo integral do entregue para avaliação no final do estágio. E ela, por estar em final de período remoto como monitora, estava com agenda impossibilitada para a entrevista.

Porém, nas demais características pessoais, apresentou-se um cenário com certa diversidade, dentre os perfis desses sujeitos como sintetizado quadro 6. Vale ressaltar que, por fins de sigilo e garantia de privacidade, tais partícipes não foram identificados em nenhum momento desta dissertação. No percurso inicial da pesquisa, os dados desses foram organizados como sujeitos de 1 a 4, e, nesta etapa final, seus nomes foram substituídos por fictícios.

**Quadro 7 - Perfis plurais dos sujeitos da investigação**

DESCRIÇÃO	1ª Entrevista CLARA	2ª Entrevista AMORA	3ª Entrevista JÚLIA	4ª Entrevista LIS
Sexo	FEMININO			
Faixa Etária	+50	25-30	30-35	35-40
Raça autoclassificação	Branca	Negra	Parda	Branca
Moradora da cidade do RJ	Zona Sul	Periferia	Zona Norte	Zona Sul
Formação UFRJ	Licencianda	Licenciada	Licenciada	Licenciada
Ingresso	2015.1	2016.1	2014.1	2016.1

<b>Estágio<sup>42</sup></b>	2017.1	Entre 2018.1-2018.2 <sup>43</sup>	2018.2	2017.2
<b>Escola</b>	CE IAA Zona Sul / RJ	CE Heitor Lira Zona Norte/RJ	CE JK Centro / RJ	CE IAA Zona Sul
<b>Aluna turno</b>	Manhã	Noite	Noite	Manhã
<b>Conclusão do curso</b>	Previsão para início de 2022	2020.2	2020.1	2019.1
<b>Outros</b>	Pedagogia é sua 2ª graduação	1ª da família entrar no Ensino Superior	Fez esse estágio por último de propósito	Foi normalista e Pedagogia é 2ª graduação.

Fonte: dados da entrevista. Elaboração própria.

Foi possível obter olhares diversos não só pelos perfis bastante distintos dessas quatro partícipes, seja na variação da faixa etária, da raça, da localidade onde residem, além da trajetória acadêmica na Pedagogia (entrada e conclusão do curso) e do tempo/espço, em que realizaram seus estágios. Essa diversidade possibilitou até o surgimento de outros aspectos como uma relação do estágio desta investigação com sua atividade profissional atual.

Vale destacar que, devido às adequações do contexto pandêmico, foi possível ampliar o campo de coleta de dados do previsto no início da pesquisa, uma vez que as partícipes fizeram seus estágios em três escolas públicas do RJ diferentes, algo que mostrou-se relevante, visto que na cidade do RJ são apenas seis como pôde ser visto no quadro 2.

### **3.2. Complexidades e contextos: falas e silêncios sobre estágio supervisionado em Magistério no EM no (per)curso de Pedagogia da UFRJ**

Das respostas obtidas nas entrevistas e das informações coletadas pelas leituras e releituras dos relatórios, foram selecionadas as informações que dialogam ou contrastam com a discussão tecida nesta dissertação.

Na primeira questão, indagou-se acerca da entrada no campo, o início do estágio e a chegada na escola. Uma das entrevistadas destacou:

já íamos pro estágio sabendo da lei<sup>44</sup>, nós sabíamos que hoje é exigido o nível universitário, vai ser absolutamente fundamental a graduação. Inclusive, alguns

<sup>42</sup> Apesar do estudante estar matriculado em um determinado período na disciplina, por conta da dificuldade de obter vaga nas escolas de EM com CN, tornou-se comum o estágio se estender por outro período, nem sempre sendo preciso o tempo de realização em sintonia com a disciplina em sala na UFRJ.

<sup>43</sup> Devido à dificuldade de vagas, seu período de conclusão do estágio deu-se entre os dois períodos.

<sup>44</sup> referindo-se à questão legislativa sobre a elevação formativa para a docência na EI e nos anos iniciais no EF1.

colegas que fizeram o normal, estavam na Pedagogia para cumprir isso. Dilui muito essa noção que estaríamos ali na formação de outros professores. (CLARA, online 2021)

Fala que retrata o clima da modalidade de formação de professores em nível médio, que sobrevive no Rio de Janeiro, espelha as imprecisões legais, contradições, disputas e crises, desde o artigo 62 da LDB 9394/96. A entrevistada refere-se a essa lei e os desdobramentos a partir dela.

Isto é, como citado anteriormente, há um vai e vem legislativo que resulta na duplicidade de formação docente. Tal fato, minimamente, cria um ambiente confuso, quiçá, parece enfraquecer a realidade formativa no EM e na universidade (SARTI, 2019).

Contudo, no relatório essa licencianda salientou que “o saldo foi intensamente positivo [...] constitui uma primeira oportunidade de estarmos em campo e constatarmos a realidade da escola, o quanto ainda tem que ser feito para que se alcance uma média aceitável de qualidade de ensino-aprendizagem...”. (CLARA, 2017).

Tal afirmação dialoga com os apontamentos de Milanesi et al. (2008, p. 83-84) alusivo à possibilidade do estágio ser “a primeira oportunidade de contato com a realidade escolar” para ingresso na profissão, ou seja, “muitos nunca tiveram qualquer tipo de experiência com o ensino...” (MILANESI ET AL., 2008, p. 83-84). Este aspecto também está descrito, na ementa da disciplina/estágio, acerca do estágio como “porta de entrada para o trabalho docente”, e por ser “uma expressiva experiência de reflexão sobre o cotidiano escolar e docência” (RODRIGUES, 2017-2019).

No tocante a esse aspecto de porta de entrada, a licenciada Lis enfatiza: “é uma boa porta de entrada, pois é aquele momento que você vai estar como futuro formador. Você não está ali para acompanhar crianças pequenas. Não! Você está ali como futuro formador de professor. Isso já te leva a um outro patamar. Você já começa até a se enxergar de uma forma diferente.”. (LIS, online, 2021).

Essa perspectiva inaugural pôde ser vista também com a licenciada Amora, que, no relatório (2018), já ressaltava que “Segui o fluxograma da grade curricular de Pedagogia da UFRJ [...]. Logo, minha primeira prática, conhecida também como estágio supervisionado foi a prática de magistério” e, ao trazer sua fala, sobre essa experiência na entrevista, realçou:

fico muito feliz de poder falar sobre isso, pois além de ter sido meu primeiro estágio na universidade, sempre me botaram muito medo de estágio, e esse foi meu estágio

que fiz na UFRJ. A escola, que eu fui enviada, foi a que me recepcionou [...] E eu reafirmo que foi o estágio que eu fiz, foi o estágio que me provou o que era a prática [...] Vi a teoria e prática simultânea naquela realidade, o que não vi em outros estágios. [...] [sobre ser a porta de entrada] eu pude entrar pela primeira vez na sala dos professores, ouvi eles conversando, os assuntos que eles tratavam... (AMORA, online, 2021)

Pode-se assim certificar tais aspectos de estágio inicial tanto no conteúdo do relatório, quanto na entrevista, inclusive ela salientou dentre as reações no seu começo sobre sentimentos de identificação com as alunas e com o ambiente de formação na escola, que ela classificou como similar ao da Faculdade de Educação (UFRJ).

Nessa sua fala inicial, pode ainda ser observado sua falta de experiência, ou seja, não havia vivenciado ainda a tal “presença participativa” em escolas (Par. CNE/CP 28/2001). Como também, ao referir-se sobre as aprendizagens desse primeiro estágio de magistério, realçou o quanto esse colaborou para os demais estágios que fez na sequência do currículo de Pedagogia na UFRJ, explica:

eu nunca tinha feito o normal na minha vida, então, depois quando eu fiz os outros estágios [do currículo da UFRJ] e fui trabalhar, só fui bem, porque aprendi com as coisas básicas, sem isso, eu estaria muito fora da prática. Elas me ensinaram coisas bem básicas, que a universidade não trata, como ideia de contato com o corpo, calor humano com a criança por que isso acontece naturalmente, como lidar com algumas situações [...] (AMORA, 2021)

Nessas narrativas iniciais sobre a entrada no estágio, emergiram dados sobre a sensação na chegada à escola, os aspectos da receptividade, do acolhimento, da identificação e da caracterização do contexto, do espaço, dos sujeitos desse segmento escolar. Esses parecem bastante marcantes, pois sobressaíram nas falas de abertura de todas as partícipes, seja no relatório (2017-2018) ou nas entrevistas(2020). Como detalha a licenciada Júlia:

entrar na escola normal foi surpreendente, desde chegada, lembro ainda que fui bem acolhida, todos me receberam bem, o que tornou a experiência muito tranquila, bem diferente do que eu temia.

Ao indagá-la sobre o porquê dela ter tido medo de cursar a disciplina, ela explicou que por não ter feito o Curso Normal, não conhecia esse universo, salientando que não obteve informações sobre o estágio, durante o curso de Pedagogia. Logo, temia o fato de se sentir fora do contexto do EM, pois não sentia afinidade com adolescentes, tanto que fez essa Prática de Ensino como última disciplina do curso. Enfim, ela ressalta que, até fazer o estágio, ela achava não ter perfil para atuar com eles.

Todavia, na sequência da entrevista sobre a questão acerca dessa experiência no estágio para seu desenvolvimento como docente em formação, sua fala descreve aspectos contrastantes como essa fala inicial, pois assinala:

a prática na escola normal enriqueceu muito na minha formação em Pedagogia. Por exemplo, fui comparando com os outros estágios que já tinha feito. No caso do EI, a gente tem a sensação de ter um certo controle das crianças, já no EM, parece que você não tem tanto controle... A escola ali se mostra mais imponderável, não dá mesmo para colocar numa caixa, lá tem todos os paradoxos dos mais extremos... A escola ali se mostra exatamente como a vida! (LIS, online, 2021)

Percebe-se que tais reflexões fazem parte do processo dinâmico de apreensão do contexto de aprendizagem dessa vivência, uma vez que o estagiário está inserido, como detalha Almeida (2021, p. 6), em “um ir e vir constante do vivido, estudado, debatido recordado, problematizado, o estágio vai possibilitando processos de síntese numa construção ativa dos conhecimentos”.

Vale, assim, ressaltar que tal constituição dinâmica ocorre também na atividade de observação, por ser uma atividade prática, como é descrito na ementa da disciplina:

a prática de ensino consiste em um conjunto de atividades eminentemente práticas no processo de formação de professores. [...] Ela se organiza em torno de três eixos: a observação de turmas em sala de aula, a co-participação em atividades pedagógicas, sob orientação do professor regente, e a regência de aulas, sob a orientação do professor supervisor e com a concordância do professor regente. (RODRIGUES, 2017-2019)

Esses três eixos previstos na ementa da disciplina de Prática de Ensino em Magistério da UFRJ nem sempre são compreendidos pelos estudantes da maneira como previsto como destaca a licencianda Clara, quando se refere aos momentos de observação como

as longas horas de contemplação repetitiva, tão incômoda para os professores observados quanto vazias para nós estagiários.

Como se pode verificar na fala desta licencianda, há uma crítica à organização do estágio na UFRJ, que prevê um momento de observação - como atividade entre os três eixos do estágio -, porém alguns fatores parecem não possibilitar um êxito nesse sentido. Dentre esses fatores, percebeu-se que podem ser predisposição da escola, da própria aluna etc.

Percebeu-se assim que tais eixos previstos na ementa da disciplina de Prática de Ensino em Magistério da UFRJ nem sempre são vivenciados pelos estudantes da maneira como previsto.

A literatura tem apontado que ainda persiste um certo “reducionismo dos estágios” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006.), assim como uma visão que desassocia teoria e prática, que acaba por empobrecer as práticas nas escolas.

Contudo, ainda sobre o eixo de observação como atividade de estágio, as licenciadas Amora e Lis, tanto nos relatórios quanto nas entrevistas, trouxeram outra perspectiva sobre esse momento do estágio.

Ao descrever suas observações das aulas na escola do EM, Lis observa a professora na sua prática e trocas com seus alunos que participavam ativamente durante discussões variadas, assim, ela evidenciou que:

o que mais chama atenção é a preocupação da professora em ligar os conteúdos vistos em sala de aula com a prática dos futuros professores. A professora sempre faz alguma provocação com algum tipo de questionamento sobre o conteúdo do dia, por exemplo, vocês como professores da educação infantil estão organizando a sua sala e possuem verba o suficiente para comprarem e confeccionarem o que desejarem. Quais os elementos que vocês colocariam na sala para crianças de 3 a 5 anos? E de 0 a 3 anos? (LIS, 2017)

Tal relato evidencia o quão esse estágio em Magistério pode oportunizar a essas estudantes, segundo suas percepções, momentos de reflexão e criação para além da reprodução de práticas, “sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção” dos conhecimentos da profissão. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 62).

Percebeu-se, no relatório (2018) da licenciada Amora, observações de uma aula especial em formato de roda de conversa. Segundo ela descreve, foi um encontro de uma psicóloga convidada com a equipe do SOE<sup>45</sup> junto à turma. Ela detalha como foi a construção de diálogos com os alunos a respeito de indisciplinas, confrontos e agressões. Seu relato demonstra sua construção ativa de conhecimentos pedagógicos, oriunda da exploração das situações vivenciadas que geram constantes reflexões. Conseqüentemente, tudo isso viabiliza novas aprendizagens e até atualização das existentes.

As falas revelaram uma quebra da postura tradicional nos estágios, que vem sendo criticada há décadas, até pela necessidade de ultrapassar qualquer atividade de simples repetição de modelos (que ainda se mostra presente, pela observação inicial da licenciada CLARA). Vale ainda ratificar quão essencial é pôr em prática conhecimentos apreendidos, compreendendo que a hora da prática também é a da teoria. (LIMA, 2012).

---

<sup>45</sup> Setor de Orientação Pedagógica

O contexto apresentado no relatório final do estágio dessa licenciada, Lis, evidencia essa preocupação com a articulação teoria / prática quando destaca:

[...] observei a ideia do professor pesquisador e reflexivo, entendendo que o professor deve se entender por pesquisador. Fui a campo muito influenciada pela leitura de textos [...] que ressaltam a ideia de que a teoria é indissociável da prática e nesta perspectiva que mantive meu olhar de professora pesquisadora durante o estágio e a produção deste relatório.

Na narrativa da licenciada Amora, pode ser percebido esse aspecto reflexivo sobre sua vivência no estágio, que é convergente com exposições anteriores sobre a tal ruptura da lógica reducionista do estágio (PIMENTA e LIMA, 2005/2006). Ela salienta ainda sobre a oportunidade de experimentar situações que, segundo ela, devem ser vistas com atenção, pois ainda são socialmente problemáticas no contexto de ensino

como o homem em sala de aula, pois quando eu ingressei nesse estágio, eu acompanhava um professor, não uma turma... e ele, como homem, ensinando às normalistas como ele exercer sua prática, era algo fundamental porque o preconceito com o pedagogo, na figura masculina, ainda é muito alto, né? E ele era professor e coordenador de escolas [...] Nossa, foi maravilhoso! (AMORA, 2021)

Essa fala salienta as questões de gênero que estão presentes no magistério, conforme estatísticas da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE 2021, em que ratifica a predominância das mulheres no magistério.

Outro aspecto que a literatura tem apontado é o fato do estágio oportunizar a relação intergeracional, entre professor e estagiários, pelo ambiente de partilhas durante processos de aprendizagem profissional docente. Esse aspecto de trocas também é ressaltado no relatório (2018) da licenciada Júlia, ao realçar: “a prática pedagógica da professora que acompanhei e convivi era fundamentada pelo viés da reflexão e, sobretudo, do diálogo”.

Ela acrescenta ainda que, durante o estágio, percebeu partilhas entre atores de diferentes gerações no CN, nas quais retratavam uma “escola repleta de imperfeições, conflitos, divergências, que ora reproduzem desigualdades, ora rompem com elas. A escola como ela é.” (JÚLIA, 2021).

Esses momentos de trocas entre a professora e os alunos, também entre eles mesmos e até entre estagiária e todos esses construíram o percurso formativo da licenciada Júlia que conclui que isso promove “ressignificações dos alunos, da escola até dela como estagiária”.

Ela enfatiza que aí há “uma convergência de formação” entre diferentes gerações, por exemplo.

Para tal licenciada, esse contexto de encontro de diferentes atores, o professor regente com futuros professores de contextos distintos - EM e universidade, tornou esse estágio significativo na sua trajetória na Pedagogia. Durante a entrevista para esta dissertação, ela destacou que a regência realizada nesse estágio, foi a mais significativa para sua formação. Assim resumiu que:

durante o curso de Pedagogia todo, foi aí que me senti ‘a professora’. O desafio de falar algo relevante para adolescentes já em aprendizagem para a docência, foi um misto de responsabilidade e satisfação (JÚLIA, 2021).

A partir desse episódio, essa licenciada reforçou que tal experiência proporcionou vários momentos de reflexões, nos quais conectava o que vivera nesse estágio com os textos da disciplina e de outros momentos do curso. Tal fala corrobora com o alerta de Pimenta (2012) de que o estágio envolve uma “análise crítica fundamentada teoricamente e assim legitimada pela realidade, em que o ensino se processa”. (PIMENTA, 2012, p. 35).

Esse potencial reflexivo que a experiência no estágio impulsiona foi evidenciado, explícita (como na narrativa acima) e implicitamente, por todas as entrevistadas por diferentes experiências.

Durante esse processo de articulação dos dados, ao promover confrontos entre esses até aqui, já está sendo possível perceber que o contexto interseção do Estágio Supervisionado, que envolve o Curso de Pedagogia da UFRJ e Curso Normal no EM, apesar de sobreviver em meio a silêncios e contradições quanto ao seu futuro, nos últimos anos tem sido construído em meio a muitas vozes e experiências formativas potenciais. O estágio mais que espaço de aprendizagem docente “é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar síntese e reflexão das vivências efetivadas”. (LIMA (2008, p. 198). Ele “é parte significativa da formação do futuro professor e pode ser potente como objeto de estudo e trabalho do professor da universidade, pode ser, também, espaço de aprendizagem e construção para os atores da escola.” (ALMEIDA, 2021, p. 15)

No relatório (2018), a licenciada Amora traz falas sobre sua vivência no estágio em Magistério em EM, assim como análises baseadas em leituras de textos da disciplina desse e até do curso em geral. Por exemplo, mencionando Lima (2008), ela descreve o estágio como



a interseção das culturas escolar e universitária que abriu espaço para o meu aprendizado e dos demais alunos.

Na sequência, ao descrever o clima de aprendizagem, ela destaca o protagonismo do aluno e a dialogicidade como marcas da aula, ressaltando o modo de atuação do docente. Pois, segundo ela, tudo isso foi guiado

pelo professor permitir que todos pudessem interagir e configurar a aula - seja ouvindo os alunos, seja permitindo o diálogo, mediando o aprendizado. (AMORA, 2018).

A narrativa da licenciada Lis, seja no relatório (2017), seja na entrevista para esta investigação, salienta que seu estágio foi embasado nessa leitura de Pimenta (2012). Sendo esse um dos textos das referências bibliográficas da disciplina, ele foi lido e trabalhado nos primeiros dias de aula, antes que os licenciandos fossem às escolas para iniciar os estágios. Com isso, ela chama atenção que, desde o início das aulas de Prática de Ensino até a produção do seu relatório, toda sua experiência formativa foi influenciada pela ideia de que “a teoria é indissociável a prática”, inclusive ressalta que isso foi sua garantia para manter seu olhar de professora pesquisadora. Tal fala e postura convergem para o que tem sido destacado nesta seção.

Já as falas da licenciada Amora acerca de suas experiências no estágio, considerando tanto na universidade - discussões em sala na UFRJ - quanto na escola, no CN, onde não só fez a observação - que ela detalha que foi participativa embasada por Lüdke e André (1986), como a co-participação e a regência, conforme orienta a ementa da disciplina. Esse texto foi mais uma das referências bibliográficas trabalhadas em sala com discussões entre a professora-supervisora e os alunos como suporte teórico para a ida a campo.

Ela quebra um certo silêncio, ao salientar que é preciso

ressaltar a importância do respeito das normalistas e de como entram em contato com os estagiários até para desmistificar a ideia do estágio supervisionado ser pouco impactante para o estudante de pedagogia. (AMORA, 2018).

Pelo que se ouviu, os estagiários parecem ser bem-recebidos pelos estudantes do EM no CN, como destacado nos relatórios e nas entrevistas por todas partícipes nesta dissertação.

Nessa direção, essa licenciada coloca-se no foco, declarando que:

sou exemplo de como o estudante do estágio supervisionado pode ser mediador das interações ocorridas em sala de aula e na Universidade, colocando em prova a teoria com a prática. Muito marcante a convivência com as normalistas, há muito respeito

e demonstram admiração, a todo tempo. As vivências na escola escola normal ampliaram minhas reflexões sobre os textos estudados nas aulas da disciplina e vice-versa. E também sobre o meu futuro como docente, são muitos pensamentos que surgem nesse estágio.(AMORA, 2018).

Apesar dos relatos até aqui serem mais expressivos acerca dos aspectos de aproximação, ora convergentes, ora complementares, sabe-se quão potente pode ser explorar evidências para ampliar as percepções, a fim de localizar elementos divergentes que afirmam a complexidade desse universo da educação e realça a criticidade da pesquisa.

Inseridas nessa perspectiva, as falas da licencianda Clara, em final de curso, destoam das reflexões feitas até aqui, porém não são estranhas a este contexto. Primeiro, trouxe observações do âmbito da universidade em relação ao estágio:

ao longo deste período, tecemos não poucas críticas à carga horária obrigatória na prática de estágio [...]. Essa é cansativa para todos. [...]. Isso ainda resulta na impossibilidade de conciliar trabalho remunerado, comum em alunos de universidades públicas, com estágio obrigatório tão extenso e tão maior do que em outras universidades públicas e privadas de excelência. Deveríamos fazer a disciplina no período e o estágio ter menos horas e ser ao longo do curso. Algo bem mais flexível. Não faz sentido ter de um lado políticas públicas para estudantes de baixa renda terem maior acesso ao ingresso na universidade e ter estágios com carga extensa que inviabilize que eles possam trabalhar. Total incoerência. (CLARA, 2017)

Diante das críticas apresentadas, emergem uma indagação: como seria, então, aproximar a universidade da escola, a formação acadêmica do trabalho sem os estágios?

Tais críticas parecem pertinentes para reflexão como a carga excessiva num só semestre e a questão do aluno trabalhador.

Segundo Pimenta e Lima (2005/2006), as críticas relacionadas aos estágios devem ser levadas para um momento de reflexão sobre a prática e sobre a realidade percebida, para que se viabilize o encaminhamento de propostas para possíveis soluções.

Tal ótica foi apresentada pela licencianda Clara sobre suas vivências no estágio no Curso Normal, visto que tal *locus* apresentou-se aquém das potencialidades trabalhadas aqui sobre essa Prática de Ensino, assim ela descreveu que:

as horas em demasia gastas em observação inerte, sem possibilidade de intervenção efetiva, trazendo a noção exata do desperdício de tempo útil, quando o currículo da UFRJ demanda grande carga de leitura e reflexão acadêmica [...] temos refletido se a sensação de estar obrigadas a cumprirá risca a norma, que nos parece arbitrária. (CLARA, 2017)

Durante a entrevista (2021), a licencianda Clara detalha suas vivências no estágio com aspectos convergentes com seu relato (2017), em que destaca características que Pimenta e

Lima (2005/2006) denominam como uma perspectiva técnica e reducionista do estágio. Essa situação distancia o estágio das articulações essenciais para um contexto formativo docente comprometido com “uma práxis transformadora da realidade”. (PIMENTA, 2010, p. 185).

Na sequência de suas falas (2021), essa licencianda enfatiza que tais situações criticadas por ela foram de significativos aprendizados, em especial, sobre o que não fazer, não concordar, não reproduzir etc. Ou seja, munição crítica essencial para, minimamente, saber-se o que não fazer e levantar questionamentos. Ela salientou também algumas experiências memoráveis, em especial, os momentos de discussão e as rodas de leituras em sala de aula na UFRJ. Destacou também a ida ao campo como momento de tomada de consciência pela possibilidade de constatar a realidade da escola no cotidiano. Além de ressaltar a regência feita como momento de grande prazer.

Parece pertinente ratificar que essa contradição de apresentar uma classificação positiva à disciplina de Prática de Ensino e negativa ao seu estágio tem sido recorrente, salientando que esse tem não espelhado uma aproximação de seu futuro espaço profissional. Isso foi comprovado em pesquisa recente (MARAFELLI, RODRIGUES E BRANDÃO, 2017, p. 993) com 542 estudantes de cursos de Pedagogia de seis instituições, na qual a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são consideradas essenciais para a formação. Todavia, demonstrou-se ressentimento quanto aos estágios, descritos como “não propiciam um espaço de imersão profissional desses estudantes”. Ou seja, a visão dos estágios apenas como espaços de aplicação da prática persiste e “não sendo considerados como estruturantes da formação profissional do professor”. (MARAFELLI, RODRIGUES e BRANDÃO, 2017, p. 993).

Chama atenção o aspecto consonante entre todas as partícipes desta investigação acerca da crítica ao processo de se obter vagas para o estágio, diante de muitas burocracias da UFRJ e da SEED, para além da realidade de poucas escolas. Visto que isso atrasa a entrada no campo, ou seja, o início do estágio.

Tanto nas críticas da licencianda Clara e das licenciadas Amora, Júlia e Lis aparecem aspectos prenunciativos do que Lima (2006) entre outros autores chamam de ‘choque de realidade’ no início da carreira docente.

Sobre a relação desse Estágio Supervisionado em Magistério no EM e o desenvolvimento docente em formação - tanto durante o estágio, quanto atualmente - a licenciada Amora discorre sobre sua atuação profissional, dissertando sobre a contribuição da experiência desse estágio para sua formação, assim detalha:

hoje, eu trabalho como instrutora de aprendizagens, não trabalho com o público da pedagogia, o infantil, de 0 a 12 anos. Eu trabalho com a juventude de 14 a 24 anos. E eu acredito que se não fosse por essa experiência no Curso Normal, eu não saberia falar com eles porque não temos na universidade essa experiência como formador no exercício do pedagogo, algo que você vai encontrar futuramente. Eu só vi isso nessa disciplina. Isso é muito grave, pois temos uma formação voltada ou para pesquisa, ou para sala de aula com os pequenos. (AMORA, online, 2021)

Tal aspecto foi também enfatizado pela licenciada Júlia como “surpreendente”, pois mesmo não atuando como docente ainda, guarda os aprendizados desse estágio na sua bagagem. Ela faz destaques como:

foi nesse estágio que compreendi a realidade da escola como ela é. E foi também na regência nesse que sentiu-se professora de verdade. Que surpresa foi, imagina o estágio que eu mais temia, acabei por fazer a regência. Ali tem muito a ver com o que tanto estudamos na Pedagogia, a gente faz muitas conexões.

Foi tão marcante que ela fez uma alusão peculiar no seu relatório (2018), a qual repete na entrevista, ao destacar que será uma “experiência que vai guardar para vida”, a licenciada descreve que a Prática de Ensino é uma arte pelo aspecto de experimento, em especial, durante a observação. Destaca todo o cuidado que envolve essa experiência, ressaltando também o olhar de observador do estagiário-pesquisador que ali é como de um ator, que cuida de sua arte. Essa reflexão, pelos detalhes apresentados, comprova o quanto tal experiência foi relevante para sua formação para além da docência.

Já a reflexão final da licenciada Lis, sobre tal tema, mostra o estágio em estudo como relevante, ao salientar que foi nesse que se percebeu-se como formadora, nos momentos de colaboração com a professora-regente e, em especial durante o projeto de regência, que ela descreve como o dia em que ela se sentiu, de fato, a professora. É peculiar, visto que essa já tem outra licenciatura e já entrou em sala em outros contextos, porém destaca que o sentimento da Pedagogia sobressai pelo aspecto de formador de professores, o tal mestre dos mestres. Ela traz apontamentos que ressaltam a importância do estágio:

esse é um dos estágios que mais contribui com a identidade do pedagogo, né? O pedagogo não é somente aquele professor de criança. [...] Mas o pedagogo em si é um grande pesquisador e formador, sim. E nesse estágio, esse ponto de você se enxergar numa sala de aula com futuros professores te traz reflexões, te traz

pensamentos, que talvez você não tenha tido antes em uma outra experiência de estágio. [...] essa experiência eu não tinha. (LIS, online, 2021)

Acerca desse aspecto de professor-formador, na fala da licenciada Amora, na entrevista (2021), destaca-se:

esse estágio mostrou o que é a prática em si e a pequena vivência daquela casa-comum, que é a conexão com a universidade e com estágio que te forma e também te faz formador, né?[...] as meninas vinham em mim cheia de perguntas de como ingressar na universidade [...] na universidade, eu vi projetos muito bacanas se formando como o projeto de formação de professores. Sendo que antes disso, a gente vê isso no magistério [...] eu vi ali eu me formando professora e formando outras pessoas [...]. (AMORA, online, 2021)

Já a licenciada Júlia trouxe esse aspecto ao refletir sobre sua regência. Ela ressalta que:

foram surpreendentes a minha formação na Pedagogia da UFRJ e a experiência nesse estágio. Foi a partir dele que vi que poderia ser professora [...]. Minha regência ali me fez acreditar em minha formação. Eu me formando e participando da formação deles [alunos do normal]

Ela repete algumas vezes esse aspecto de quão significativo é a convivência de ambos estudantes em formação docente, destacando a possibilidade de, como estagiária, poder participar da formação deles.

Antes de apresentar a parte final desta análise, parece oportuno pontuar que um dos pontos de partida do processo reflexivo desta pesquisa vem da compreensão de que toda a luta pela universitarização, a partir dos anos 60-70, é para além pertinente, em especial, pelos compromissos com a valorização da profissão docente, lê-se: salários, condições de trabalho, plano de carreira entre muitos outros aspectos - , e seus resultados, ainda que em meio a tantas imprecisões e brechas, são mais que expressivos.

Percebe-se, então, nas narrativas dessas entrevistadas, um certo (res)sentimento quanto ao papel do estágio em investigação no percurso de formação, até como um alerta. Visto que, em meio a tudo que envolve essas disputas entre os cursos Normal e de Pedagogia da UFRJ, esse estágio pode ter sofrido, de certa forma, apagamento gradativo no currículo de Pedagogia, até em virtude do vai-e-vem legislativo. Diante de tantas tensões nesse contexto, parece que se amplia a necessidade de trazer à tona as potencialidades formativas dessas experiências como estagiário no Curso Normal nesta investigação.

Nessa perspectiva, a licenciada Júlia, ao abordar tal questão, revelou que para ela não ter mais essa oportunidade do estágio no CN é um empobrecedor para o currículo do curso.

Seja pela impossibilidade de vivenciar esta disciplina, no ambiente da UFRJ, no qual ela destaca como momentos incríveis de leituras e discussões com textos significativos para a formação docente; seja pela não oportunidade de experiências no campo, lá na escola pública de nível médio, que fora tão surpreendente como já detalhado nesta dissertação.

Ela ressalta que:

é triste porque quando você está lá nesse estágio você se sente mais igual a eles, diferente das crianças, daí, passa uma sensação de vivenciar mais a escola [...] traz uma sensação de estar entre os iguais, sensação que enriquece mais a nossa formação e até a deles, a troca é maior. Seria ideal que esse estágio fosse até continuado, durante o curso. A saída desse estágio empobrece a nossa formação como pedagogo. Porque retira da nossa formação essa convivência, esse relacionamento com os adolescentes que também estão se formando professores. Por ali, de certa forma, a gente está tudo no mesmo barco, né? tentando ser professor. [...]Empobrece também por ali podem surgir muitos diálogos, né? entre os estudantes da UFRJ e dos dali, né? É uma convivência de afinidade, mais igualitária que possibilita mais trocas, é uma troca, ao invés de terminar, deveria ser aumentado durante todo o curso. (JÚLIA, online, 2021)

A licenciada Lis, ao destacar a relevância da disciplina na formação do pedagogo, traz falas que se referem ao contexto da Prática de Ensino (na UFRJ) e ao do estágio (no Normal), além de realçar sobre os eventos do GEDOC/UFRJ, grupo de extensão e pesquisa. Isso porque esse tem realizado encontros entre os estudantes dos cursos de formação de professores em nível médio com os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ, os EEFP<sup>46</sup>, como novos caminhos para tais convivências e compartilhamentos.

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade [no estágio], para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha à proposição de novas experiências. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p.14)

Por ser dizer participante ativa nessa extensão, assim ter uma relação mais próxima à prática dessa professora da disciplina que também coordena tal grupo, essa entrevistada salienta diversos aspectos, que talvez venham de uma percepção desse contexto, tais como:

todos sairão perdendo,né? Nós, estudantes de Pedagogia, vamos sair perdendo os estudantes dos cursos de formação de professores que tinham essa parceria com a UFRJ. E não faz sentido [...] se nós vamos continuar a ter o curso de formação de professores a nível médio? Por que excluir. [...]se saísse algum decreto, aí não vai mais ter [nas escolas públicas do RJ]. Eu entenderia a razão de excluir essa disciplina, mas sem o término? Não vejo o porquê, até porque o curso de Pedagogia vai continuar formando para esta habilitação, isso não vão tirar, né? Muito confuso. [...] Até porque o mais legal deste estágio, sabe, é que faz você se entender

---

<sup>46</sup> Encontro com estudantes de cursos de Formação de Professores em nível médio.

professor, se entender pedagogo [...]. O curso de pedagogia, na maioria das vezes no primeiro período, no início, é muito mais teórico [...] e assim esta construção da prática e teoria vai ocorrendo justamente nessas oportunidades de estágio. [...] esse é um dos estágios que mais contribui com a identidade do pedagogo, né? O pedagogo não é somente aquele professor de criança [...] Mas o pedagogo em si é um grande pesquisador e formador, sim. E nesse estágio, esse ponto de você se enxergar numa sala de aula com futuros professores te traz reflexões, te traz pensamentos, que talvez você não tenha tido antes em uma outra experiência[...] Você está ali como futuro formador de professor. Isso já te leva a um outro patamar. Você já começa até a se enxergar de outra forma. Você vai para um estágio que você se vê como um futuro formador de professor, traz grandes reflexões. E até um sentimento de identidade mesmo. (LIS, online, 2021)

Vale ressaltar que tal caráter formador foi também realçado pela licenciada Amora, mas já no seu contexto após formada, realça:

então, hoje como formada eu percebo ainda mais a importância que essa matéria tem para formação [...] o quanto é importante. Não somente para ocupar espaço curricular, mas para poder te formar como um pedagogo completo, pra gente poder ter em prol esse exercício fundamental da pedagogia, que é poder ter essa licenciatura plena, porque sem isso, para mim, a gente não tem. [...] Excluir isso do currículo é não conversar com esses outros professores que não passam pela academia, entre outras coisas, é excluir possibilidades da educação, porque a gente não vai conversar com essas outras áreas da educação. (AMORA, online, 2021)

Já a Clara, apesar de destacar não encontrar um ambiente nesse estágio favorável às aprendizagens relevantes para seu desenvolvimento como docente em formação, como percebido nas falas aqui descritas pelas recém licenciadas, ela é enfática sobre quão significativos foram alguns momentos nesse contexto de Prática de Ensino em Magistério no EM. Visto que estão em sua mente mesmo após mais de quatro anos dessa vivência. Desse modo, ela destaca alguns desses como: as aulas dessa Prática na UFRJ; a literatura trabalhada na disciplina; a ida ao campo, possibilitando ver a escola bem mais concreta do que pode ser vista nos textos; o processo e momento da regência e a possibilidade de conhecer a realidade educacional tão repleta de desafios.

A partir da análise desses dados das quatro partícipes, através das entrevistas semiestruturadas e dos relatórios dos seus estágios, em harmonia com arcabouço teórico desta investigação, reiterados por reflexões sobre tudo isso, percebe-se que, mesmo face às urgências, às intensas contradições, aos enormes desafios, as imensuráveis complexidades, aos debates tensos, intensos e sem consensos que envolve o contexto educacional no Brasil, no qual está inserida a formação docente e, conseqüentemente, os estágios supervisionados, como esse de magistério, as narrativas aqui mostram-se numa perspectiva integradora,

prevalecendo olhares comprometidos com a docência, que não só possa ressignificar as práticas, superar as teorias em prol de reflexões coletivas, enfim, oportunizar aos docentes para além de tomada de consciência.

Observa-se quão essencial é ouvir as falas desses atores, docentes em formação ou recém licenciados, quanto aos percursos formativos, a fim de romper com silêncios e propiciar articulações dessas experiências - sejam convergentes, divergentes ou complementares - do estágio supervisionado em Magistério no EM no percurso da Pedagogia da UFRJ, potencializando registros, debates e a análises dessas vivências para além de educacional, afinal, com alerta LIMA (2008, p. 203) entre “formadores e formandos atentos aos nexos e relações que se estabelecem entre a universidade e a escola, e destas com a profissão magistério e seus profissionais, terão a oportunidade de descobrir formas de se reconhecerem como estagiários da vida e aprendizes da prática docente”.



#### 4. CONCLUSÕES FINAIS

*Mais do que conclusões, gostaríamos de apontar perspectivas atuais e futuras, dentro dos caminhos do desenvolvimento profissional e da profissionalidade dos docentes (Lüdke e Boing, 2004)*

Nesta seção, apresentam-se ponderações provisórias, visto que, na contemporaneidade, tem prevalecido aspectos de aceleração, provisoriedade e a temporalidade líquidos, isto é, já é esperado que novas possibilidades estejam surgindo até neste momento.

Ao encontro disso sobre os temas aqui abordados, durante o processo de análise, foram percebidas as necessidades de maior aprofundamento, não só para ampliar o potencial de respostas, como também para impulsionar novos desdobramentos, novos horizontes; sendo esses tão necessários perante ao cenário repleto de desafios da educação. Logo, tais conclusões são abertas a revisões, complementações e até correções que se fizerem necessárias.

As análises de resultado do campo estão sob o olhar de uma mestranda que transita profissionalmente como produtora cultural e pesquisadora entre arte-cultura-educação, moradora do RJ.

Este trabalho buscou investigar, a partir da visão de licenciandos e recém licenciados de Pedagogia da UFRJ, as possíveis implicações do estágio de Prática de Ensino em Magistério nas disciplinas pedagógicas no EM para a formação profissional, uma vez que esse estágio se dá como um entrelugar (SUSSEKIND, 2011; NÓVOA, 2017) - universidade e escolas públicas. Sendo isso realizado aqui pelas perspectivas de quatro partícipes - uma licencianda e três recém licenciadas. Tais sujeitos realizaram esse estágio supervisionado - entre 2017 e 2018, em colégios estaduais de EM no RJ, que oferecem o Curso Normal.

Foi um percurso investigativo de articulação entre conhecimentos - teórico-acadêmico e documental de diferentes universos - público e privados, entre legislativos e documentos da UFRJ. Esses foram afinados com as falas das partícipes desta pesquisa, visando sintonizar o que tem sido encontrado na literatura com a realidade vivenciada na escola.

Ao longo desta dissertação, vieram à tona as contradições, crises e disputas inerentes ao contexto educacional também presentes nesse estágio em estudo, pelas narrativas das partícipes, pois os ecos de tudo isso estão não só na escola, como também na universidade.

As lutas intensas, quanto ao *lócus* de formação docente para a atuação na EI e nos anos iniciais do EF  $\pm$ , encontram-se silenciadas dificultando avanços e ampliando a “alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências, [que] nos forçam a perder nossa memória coletiva [...]” (PÉREZ, 2003, p. 1). Este clima foi percebido também desde os passos iniciais da investigação, em especial, durante as entrevistas, ratificando a relevância de realizar-se os registros das experiências e mais ainda as reflexões sobre esses.

Nesse caminho exploratório, também se confirmou o caráter de insurgência desta pesquisa, uma vez que “rememorar e compartilhar memórias como uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência [...] a memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe”. (PÉREZ, 2003, p. 1).

Tais aspectos ampliaram-se por se perceber que, para além das disputas políticas entre a persistência do Curso Normal e a prevalência formativa da Pedagogia (no que tange a formação de professores para EI e anos iniciais), existem (e existiram), de fato, potentes aprendizagens para a formação de professores no Curso de Pedagogia da UFRJ durante as (con)vivências no Estágio em Magistério no EM no CN.

Revelou-se, por todo trabalho, um processo de descobertas e aprofundamentos de conhecimentos que possibilitaram não só a sistematização dos registros dessas memórias das partícipes desta dissertação, como as partilhas de suas vivências colaborativas para a formação como docentes como legado para novas gerações, novas pesquisas. Considera-se que compartilhar memória, pela lógica benjaminiana, é possibilitar que as experiências vividas sejam relidas, ressignificadas e reacendidas.

Intencionou-se aqui ressaltar os aspectos de singularidade e complexidade que envolvem o contexto da docência e formação de professores, conseqüentemente essa Prática de Ensino/Estágio em que ocorre no entrelaçamento desses ambientes - a universidade e a escola -, assim como os atores desses.

De uma forma global, o conjunto dos relatos evidenciou que essa Prática de Ensino/Estágio produziu conhecimentos relevantes para os percursos de formação

profissional dessas licenciandas/licenciadas, em especial, por propiciar a reflexão e a articulação da formação acadêmica com aspectos da educação básica.

Ao estabelecer uma dialogicidade sucinta entre as falas das partícipes foi possível perceber, seja de forma explícita ou implícita, aspectos convergentes, divergentes e complementares quanto às contribuições do Estágio em Magistério no EM para o desenvolvimento profissional docente.

A análise dos dados levantados nesta pesquisa, através dos relatos das partícipes - seja nos relatórios de estágios (2017-2018), seja nas entrevistas (2021) - somados as narrativas dos demais documentos e do arcabouço literário, tornou possível apontar contribuições como:

- na UFRJ, independente da entrada no campo (muitas vezes demorada pela dificuldade de vagas), as aulas de Prática de Ensino foram marcantes nas trajetórias formativas de todas entrevistadas, com destaque para as leituras dos textos considerados referências para a disciplina, as possibilidades de discussões e a partilha das experiências nos momentos de relatos e reflexões, entre os pares. Tudo isso foi realçado que, para além do estágio em si, foi sim relevante para formação geral docente;
- no *locus* do estágio, aspectos de convivência foram destacados como surpreendentes para o percurso formativo da maioria dos sujeitos da pesquisa. Três das entrevistadas destacaram as trocas com os futuros docentes em nível médio (como pares em diferentes níveis de formação). Elas salientaram também que, pela primeira vez no percurso de estudante de pedagogia, puderam perceber seus potenciais como formadoras, visto que eram tratadas como professoras pelas alunas e professoras do CN. (Esse último aspecto foi salientado por todas as partícipes nas entrevistas) e
- em ambos os espaços, universidade-escola, foram mobilizadas reflexões sobre sua formação, sobre o curso de Pedagogia, sobre o contexto do Curso Normal e sobre realidade da educação.

Foram ainda ressaltadas as trocas entre os estagiários e seus professores-regentes das turmas, assim como a possibilidade de vivenciar a realidade da escola.

As três licenciadas destacaram como marcante, além da convivência, observação de forma participante, da co-participação e da regência realizada de uma aula para futuros professores em nível médio normal, a sensação inaugural da prática docente como professor-formador.

Nesta parte da análise, surgiu a indagação do porquê a visão da licencianda em conclusão de curso é tão divergente das demais, se é algo pessoal, ou se tem relação com o seu momento ainda de formação. Todavia, ao voltar ao seu relatório (2017), percebe-se que os apontamentos já eram enfáticos na época, confirmando que foi mesmo sua experiência desconcordante das demais.

Contudo, problemas com relação aos estágios em Magistério emergiram entre os dados dos quatro sujeitos da pesquisa, até em concordância, que se destacaram assim:

- O exagerado processo burocrático para se conseguir vaga e ingressar na escola;
- A falta de vagas diante do número restrito de escolas;
- A demora de entrada no campo, início do estágio no seu *lócus*, Curso Normal e
- A carga excessiva de horas na escola em um só semestre, em especial, comparando com outras universidades.

Em que pesem esses problemas, a literatura (NÓVOA, 1999; PIMENTA e LIMA, 2004, 2006, e 2012; SARTI, 2009) aponta a importância de todos os estágios como estratégia de aproximação da universidade com a escola, de formação com o trabalho, como estratégia de formação e como viabilidade de parceria entre os professores (de ambos os níveis). Dentre todos os estágios do curso de Pedagogia, o que trata do ensino Normal até diante do contexto de indefinição, torna-se silenciado. Esse silenciamento foi, de fato, percebido no levantamento bibliográfico deste trabalho.

Consequentemente, esse silenciamento é reflexo do lugar que o Curso Normal vem ocupando. Ressalta-se aí aspecto residual no contexto do EM, mesmo diante do cenário de que  $\frac{1}{4}$  dos licenciandos concluintes em Pedagogia serem provenientes do EM do Curso Normal. (GATTI *ET AL.*, 2019)

Nos passos iniciais desta investigação, foi mencionado o aspecto do lugar do morto na formação docente (Nóvoa, 1999; Sarti, 2012), pois percebeu-se, durante a dissertação, que, de fato, não apareceu qualquer articulação entre a disciplina de Prática de Ensino em Magistério com outras disciplinas, como ocorre com os outros estágios do currículo da UFRJ. Nem nos documentos pesquisados, nem nos relatórios de estágio e nas entrevistas foi destacado pelas

entrevistadas que não sabiam sobre a disciplina até realizá-la, tanto que uma delas declarou medo de cumprir por esse desconhecimento, além da não-identificação com os adolescentes.

Em 2019, foi anunciado o desenho do novo currículo, em que não consta essa Prática de Ensino/Estágio em Magistério. Tal fato ampliou a relevância desta investigação.

É fato que, por meio desta dissertação, evidenciou-se que, apesar das intensas contradições que permeiam os contextos do Estágio em Magistério no EM, há contribuições para o desenvolvimento docente do licenciando. Até pelo potencial da parceria universidade-escola, professores de ambas instituições e futuros professores de diferentes níveis de formação. Esse estágio pareceu ainda fornecer, mesmo não sendo a finalidade do curso de Pedagogia da UFRJ, uma primeira experiência ao futuro pedagogo de professor-formador, em especial pelas vivências em salas de aula.

Para terminar, mas não como conclusão final, intenciona-se despertar novas reflexões, considerando esses fatos e o potencial de (con)vivências efetivadas no Estágio em Magistério no EM durante o (per)curso de Pedagogia da UFRJ. Até porque, além de demonstrarem contribuições, ao mobilizar as narrativas desses (futuros) professores num espaço de mediações reflexivas (LIMA, 2008), é fato que novas questões foram provocadas, até pelo foco nas novas gerações, enfim, em novas pesquisas. Dentre essas estão:

- Durante todos esses anos no currículo será que a disciplina não ficou estigmatizada por estar imersa no universo de imprecisões resultantes de lutas e disputas políticas e do vai-e-vem legislativo que envolve o Magistério em nível médio (o Curso Normal)?

- Esse estágio, apesar dos aspectos potenciais como comprovado nesta investigação, parece invisibilizado, de fato, mesmo presente por todos esses anos no currículo?

- Como se poderia explorar mais o potencial de convivência, que se mostrou no estágio, até para maior exercício do lugar de fala dos estagiários, ampliando o uso de seus relatos sobre suas vivências nessa Prática de Ensino/Estágio, a fim de oferecer visibilidade a suas narrativas?

- Será que tais potencialidades apontadas nesta dissertação não podem ser realizadas e até intensificadas, dentro do percurso formativo da UFRJ por outros caminhos, que não o estágio?

Vale salientar que o compromisso aqui é colaborar na construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva, através da qual possam ser minimizadas as ambiguidades e amplificadas as ações efetivas mais concernentes com os discursos, até como legado para as novas gerações docentes. (NÓVOA, 1999, 2007, 2019 e 2020).

É fato que as profundas crises, oriundas das imprecisões legais, provocam esse distanciamento entre os dois níveis de formação para docência infantil e dos anos iniciais.

De toda forma, a universitarização é para além de necessária para os avanços da profissão docente e já espelha avanços expressivos a partir da ampliação da qualificação. Isso porque seus resultados reverberam, em especial, em avanços para as condições de trabalho.

Nessa direção, de um lado, se as ambiguidades e tensões oriundas desse contexto demonstram provocar um certo silenciamento do estágio de Magistério no EM dentro do currículo da UFRJ, mesmo diante das potencialidades aqui apresentadas. Entretanto, por outro, um caminho já se mostra viável pela extensão, como os eventos do GEDOC.

Por fim, vale salientar que imensas foram as complexidades para realizar esta pesquisa, diante do momento pandêmico desde 2020 ainda persistente até os dias atuais que alterou todo nosso cotidiano, somando-se ainda ao curto tempo do mestrado, as limitações durante o processo investigativo prevaleceram, intensificando a necessidade de futuros aprofundamentos não só para a prosseguimento desta dissertação, como também para que as novas questões e as reflexões, a partir desta, possam surgir.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. (2021). Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial. *Educação (UFSM)*, 46(1), ed.7/1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41063>.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, N. (org.). Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.  
 \_\_\_\_\_ Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. Pesquisa nos/dos/com o cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

\_\_\_\_\_ Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, Ano XX, nº 68, p.301-309, 1999

BLOCH, M. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

BORGES, M. C. Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase): Brasília, DF., 2014.

CANDAU, V. M. Memórias, Diálogos e Buscas: aprendendo e ensinando didática. *Revista Educação, São Leopoldo*, v. 12, p. 174-181, 2008.

\_\_\_\_\_ Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, RJ, v.16, n.59, p. 297-308, 2008.

CRUZ, G. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

\_\_\_\_\_ ; CAMPELO, T. da S. O professor formador e o ensino de didática no curso de geografia: a perspectiva dos alunos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, n. 50, p. 851-870, 2016.

\_\_\_\_\_ ; MAGALHÃES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 2, p. 483-498, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701156893>>.

CRUZ, L. In: ARAÚJO, M. BRAGANÇA, I. *Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*, RJ, Lamparina/FAPERJ, 2014

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa, teoria e abordagens*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, L. S. P. de, *Etnografia na pandemia: algumas experiências de trabalho de campo*. [Online], UFRGS-IFCH: Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/etnografia-na-pandemia-algumas-experiencias-de-trabalho-de-campo-1>. Versão original disponível em: <https://medium.com/halobureau/doing-research-in-a-pandemic-shared-experiences-from-the-fieldwork-fa1a00fc86fc>. Acesso em: 15/novembro/2021.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. A; de; ALMEIDA, P. C. A. de (Orgs). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HELAL, I. SUSSEKIND, M. L. Dez dias e além! O estágio supervisionado como entrelugar e possibilidades de formação: experiências e estéticas no fazer com a escola básica. In: XVI Endipe. Brasil. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011

INEP Disponível em: [Microsoft PowerPoint - Apresentação Censo da Educação Superior 2019 Sem Animações \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br) Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

IVENICKI, A.; CANEN, A. G.. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, v. 1. 85 p.; 2016.

\_\_\_\_\_ et al. *Educação Em Foco: revista de educação Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação / Centro Pedagógico Educação em Foco*, v. 19, n. 1, quadrimestral 282p.; mar/jun 2014.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. IN LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dec. 1999.



LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, S de C. Políticas de formação de professores nos anos 1950: Problematizando os “Anos dourados” do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *Revista Cadernos de História da Educação*. V.12, nº 1 Jan/Jun, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. n. 137, 2009.

LÜDKE, M. Universidade, escola de Educação Básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores*, v. 1, nº 1, 2009.

\_\_\_\_\_. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. RJ, E.P.U., 2013. (1986)

\_\_\_\_\_. CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2005, v. 35, n. 125 pp. 81-109. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>>.[Acessado: 02/12/2021].

LUDKE, M. SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 142, p.109-125, 2018.

MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M. BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cad. Pesqui.*, 47, n.165, pp.982-997, 2017.

MILANESI, I.; AGUIAR, L. E. C.; MANZINI, L. C. ROCHA, M. S. O estágio interdisciplinar no processo de formação docente. Cáceres-MT: Unemat editora, 2008.

MONLEVADE. J. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). V. 2, n. 2/3, jan./dez. 2008. Brasília: CNTE, 2007.

MORIN, E. O método 4: As ideias. 4. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

NASCIMENTO, M. G. C. A. A dimensão política da formação de professores/as. Em CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. O. Educar em DH: construir cidadania. RJ: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de vida de professores formadores: constituição de habitus profissionais. 2006. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do RJ, 2006.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. Prêmio Rubens Murillo Marques 2017: Experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: FCC, 2017. p. 53-103.

NÓVOA, A. Profissão Docente. [Webinário]. Portal E-docente. Disponível em: <https://youtu.be/7ALLdzm5Akg>, out.2020.

\_\_\_\_\_. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal [Entrevista], [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

\_\_\_\_\_. A educação em tempos de pandemia. [Live] Sindicato de Professores Municipais de Novo Hamburgo (SindprofNH), 2019.

\_\_\_\_\_. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade [online]. V. 44, n. 3, 2019.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, nº 166, p. 1.106-1.133, 2017a.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e residência docente*. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017b.

\_\_\_\_\_. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf).

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun,1999.

NUNES, C. In: ARAÚJO, M. BRAGANÇA, I. Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci, RJ, Lamparina/FAPERJ, 2014

PÉREZ, C. L. V. “O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa”. Anais da XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu, 2003.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.1, p.15-30, 2017.

\_\_\_\_\_. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática. SP: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RIBEIRO, D. O que é: lugar de fala? (In: *Feminismos Plurais*). Belo Horizonte, MG. Letramento, 2017.

RODRIGUES, P. Programa, Cronograma da disciplina de Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas no EM/UFRJ (código: EDW21), Curso Pedagogia/UFRJ, 2017-2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007a

SANTOS, K. S. et al . O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência coletiva* [online]. 2020, v. 25, n. 2, pp. 655-664, 2020. [Acessado 25/02/2021]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educ. Pesqui.*, SP, v.45, 2019.

\_\_\_\_\_. Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, F. M. (Orgs). Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, pp. 129-149, 2014.

\_\_\_\_\_. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educ. rev.* [online]. vol.29, n.4, pp. 215-244, 2013.

\_\_\_\_\_. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação*, UFPel, Pelotas, v. 46, p. 83-99, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educ. Pesqui.* Vol. 38, n. 2, pp.323-338, 2012.

\_\_\_\_\_. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. ARAÚJO, S. R. P. M. de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2016.

\_\_\_\_\_. BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 55(45), 227-253, 2017.

\_\_\_\_\_. Relações intergeracionais nos estágios supervisionados: contribuições à formação docente. II Congresso Nacional De Formação De Professores; XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 2011, Águas de Lindóia. Anais, SP: UNESP; PROGRAD, p. 3202-3212, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, RJ, v.14, n.40 p.143-155, 2009.

\_\_\_\_\_. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados. p. 246-253, 2008.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11 - 26, 2005

Schmidt, B., Palazzi, A., & Piccinini, C.A. (2020). Entrevistas online: Potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *REFACS*, 8(4), 960-966.

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

SILVA, S. M. P. da. O estágio em formação de formadores no desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia na UFMA. **Revista Teias**, [S.l.], v. 22, n. 65, p. 239-251, maio 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/45654/37836>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SÜSSEKIND, M. L. G, A. Diálogo e formação de professores: Universidade-Escola. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016..

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 828-849, out./dez.2014.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

## APÊNDICE 1 - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para Licenciado/Licenciando de Pedagogia da UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO



### **REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Informações aos participantes**

**Título do protocolo do estudo:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LUGAR DE FALAS, E O ESTÁGIO DE MAGISTÉRIO NA PEDAGOGIA DA UFRJ.

**Pesquisadora responsável:** Adriana de Oliveira Milagres

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

**Instituição:** Faculdade de Educação da UFRJ

**Contatos da pesquisadora - telefone | email:** (21) 969354188 | [milagres.ufrj@gmail.com](mailto:milagres.ufrj@gmail.com)

**Dados do CEP - Comitê de Ética na Pesquisa do CFCH - Campus UFRJ | Praia Vermelha:** Prédio da Decania do CFCH, 3º. andar, sala 30 | Tel.: (21) 3938-5167 | Email: [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com)

*(O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.)*

#### **Convite:**

Prezado/a Sr/a.,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LUGAR DE FALAS, E O ESTÁGIO DE MAGISTÉRIO NA PEDAGOGIA DA UFRJ”, coordenada pela estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-FE/UFRJ), Adriana de Oliveira Milagres. Sendo tudo isso de forma totalmente voluntária.

Antes de concordar em participar, é essencial que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento, assim como o porquê do referido estudo está sendo feito e o que esse envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente os apontamentos a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais dados. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar deste referido estudo.

A pesquisadora deverá responder a todas suas dúvidas antes que você se decida a participar; você tem todo o direito de desistir disso a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre esta investigação junto à pesquisadora

**1) O que é o projeto? O presente projeto de pesquisa consiste em investigar, a partir da visão de licenciandos em Pedagogia, possíveis implicações do estágio para a formação**

profissional. Dessa forma, essa irá focar nos estudantes que já cursaram a disciplina de Prática de Ensino em Magistério e tenham experimentado assim o Estágio de Magistério em Disciplinas Pedagógicas na EM Normal (entre o período de 2017-2018).

Para coletar os dados sobre as vivências na referida disciplina, será feita uma entrevista individual com quatro estudantes em conclusão ou recém formados em Pedagogia na UFRJ, que tenham cursado a disciplina e realizado o estágio na escola estadual do RJ selecionada para essa pesquisa, que é uma das credenciadas junto à UFRJ. Serão também solicitados os relatórios finais do estágio de avaliação da disciplina de Prática de Ensino desses (ex)estudantes. Tudo isso até pela oportunidade ainda existente de “ouvir” sobre suas vivências específicas nessa Prática, de modo a transformá-las em conhecimento significativo sobre/para a área de formação docente.

Parece relevante e urgente tal estudo sobre tais contribuições dessa Prática de Ensino e seu estágio, seja pela sua especificidade e potencialidade no (per)curso de formação inicial do discente de Pedagogia; seja porque, na nova proposta de desenho curricular da UFRJ do referido curso disponibilizada em 2019, essa disciplina foi excluída. Tais construtos poderão, no futuro, tornar-se recursos mobilizados para novos estudos e aprendizagens; assim, irão, de alguma forma, colaborar para o avanço da pesquisa na educação do país, em especial, sobre formação de professores.

**2) Qual é o objetivo do estudo?** O projeto visa investigar, a partir da visão de licenciandos e recém licenciados de Pedagogia da UFRJ, as possíveis implicações do estágio de Prática de Ensino em Magistério nas disciplinas pedagógicas no EM para a formação profissional é o objetivo geral deste projeto.

**3) Por que eu fui escolhido(a)?** Você foi escolhido porque se enquadra nos critérios de inclusão deste estudo: ser licenciandos ou licenciados em período final do curso de Pedagogia na UFRJ, que cursaram a Prática de Ensino de Magistério no período de 2017.1 a 2018.2 e estagiaram na escola selecionada para essa pesquisa, que faz parte dos colégios estaduais de EM Normal do RJ. Contudo, sua participação é voluntária e dependerá de sua autorização.

**4) Eu tenho que participar?** Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar, você deve assinar este registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador. Mesmo que você decida participar, ainda tem a liberdade de se retirar a qualquer momento, sem qualquer justificativa. E isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**5) O que acontecerá comigo se eu participar? O que tenho que fazer? Terei alguma despesa?** Caso concorde em participar, você será convocado, pela responsável da pesquisa, a dar entrevista via plataforma Zoom ou similar, devido à pandemia do Covid-19, e a conceder o seu relatório final do estágio de magistério de avaliação na disciplina em questão. Sua participação deve ser confirmada pela assinatura deste termo e pela disponibilidade para entrevista, além da cessão do seu documento do estágio supracitado. Vale ressaltar que não há qualquer despesa.

**6) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?** Sua participação é opcional. Pela natureza da pesquisa, os riscos são mínimos. Esse estudo não acarretará danos materiais. Contudo, caso ocorra qualquer desconforto social, moral ou emocional você tem liberdade de se negar a responder e prosseguir com a entrevista e com a cessão do relatório. Os critérios adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética em

Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções n.º 466/2012 e n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, as questões abordadas na entrevista são exclusivamente relacionadas ao estudo e os procedimentos utilizados não oferecem riscos à dignidade do sujeito entrevistado.

**7) E os possíveis benefícios?** Ser participante de uma investigação que parece relevante e urgente, assim visa ampliar o conhecimento sobre o tema abordado, cujos resultados poderão contribuir para avanços pedagógicos e culturais nesta área. Você terá acesso total ao conhecimento produzido nesta pesquisa.

**8) Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, a não ser que o queiram. As gravações das entrevistas ocorrerão apenas para a transcrição fidedigna das respostas, mas serão descartadas logo após a escrita do relatório final.

**9) Remunerações financeiras:** Você não terá nenhuma despesa para participar desta pesquisa, assim como nenhuma recompensa financeira será paga pela sua participação.

**10) Garantia:** Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa. Esse documento será emitido em duas vias, que serão assinadas pela pesquisadora e pelo respondente, ficando uma via com cada um.

Desde já, sou muito grata pela sua leitura destas informações até aqui. Se desejar, de fato, participar deste estudo, por gentileza, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma para você e outra para a pesquisadora. Para a garantia de ambas as partes, esse documento deve ser assinado pela pesquisadora e pelo respondente, ficando uma via com cada um.

---

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Adriana de O. Milagres**

---

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

1. Confirmando que li e entendi todas as informações sobre o estudo acima e que tive oportunidades de fazer perguntas.
2. Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.
3. Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Telefone(s): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 - Resumo do Levantamento Bibliográfico

### Resumo do Levantamento Bibliográfico - por Adriana Milagres - Portais SCIELO e CAPES | Período: 2015 a 2020

**Palavras-chave:** formação de professores, estágio supervisionado e curricular, (curso de) Pedagogia e Curso Normal, estágio de magistério.

Fonte   SCIELO				
Ano	Título / Link	Autor(es) / Instituição	Descritores	Resumo
2015	<p><b>DE MESTRES DE ENSINO A FORMADORES DE CAMPO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b></p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBfW74gjqj5MRPb3yv/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBfW74gjqj5MRPb3yv/?lang=pt</a></p>	<p><b>Larissa C. Benites</b> <b>Flavia M. Sarti</b> <b>Samuel de S. Neto</b></p>	<p>Formação de Professores; Professores; Estágio Supervisionado; Prática de Ensino</p>	<p>Este artigo apresenta resultados de revisão da literatura nacional e internacional sobre o estágio supervisionado e a figura do professor colaborador que recebe e acompanha a formação de estagiários na escola. Esse professor, formado inicialmente para a docência na educação básica, recebe estagiários em sua classe sem necessariamente contar com orientações sobre como desempenhar essa função formativa. Os estudos considerados revelam que a aprendizagem relativa ao desempenho dessa atividade tem ocorrido nos moldes das escolas de ofício, essencialmente por meio da transmissão de práticas modelares. Essas práticas formativas chocam-se com certas propostas de formação docente que se afirmam no contexto educacional atual, marcado por discursos sobre a profissionalização do magistério.</p>
2018	<p><b>UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES PRIMÁRIOS: APRENDER SOBRE AMBIENTE ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS</b></p> <p><a href="http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1850-66662018000200003&amp;lang=pt">http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1850-66662018000200003&amp;lang=pt</a></p>	<p><b>Maria E. R.Ferreira</b> <b>Helena Dias</b></p>	<p>Formação de professores; Ensino primário: Ensino de ciências; Alfabetização ambiental.</p>	<p>As complexas problemáticas ambientais, dos nossos dias, colocam desafios preocupantes à humanidade, as quais não devem desinteressar à ação educativa em ciências, bem como ao modelo de formação dos futuros professores. O enfoque deste estudo foi a formação pedagógica em ensino das ciências em contexto de estágio no ensino primário. Trata-se de uma investigação dirigida com abordagem qualitativa do tipo investigação-ação. Participou de um grupo de crianças (n=25) do 1º ano de escolaridade do ensino primário. Construiu-se e aplicou-se uma sequência didática fundamentada na estratégia de ensino prático-experimental alicerçada na concepção sócio-construtivista da aprendizagem. A temática explorada foi a "Interdependência entre a planta e a água". Observamos que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos revelaram potencialidades nas aprendizagens de concepções científicas imbricadas em atitudes ecocêntricas. Saliencia-se, também, o contributo deste estudo no (re)pensar a (re)construção dos processos pedagógicos formativos de futuros professores primários nos quais se direciona as ciências que se ensina aos problemas reais do ambiente.</p>



2019	<p align="center"><b>O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DO PÓS-GRADUANDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b></p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/rbepe/d/a/wLHFrs8XRcJhbYr8bM/MWysL/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbepe/d/a/wLHFrs8XRcJhbYr8bM/MWysL/?lang=pt</a></p>	<p align="center"><b>José O. G. de Lima Luciana R. Leite</b></p>	<p align="center">Estágio profissional; estudante de pós-graduação; formação de professores</p>	<p>Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da análise da experiência vivenciada por uma mestranda durante atividades desenvolvidas em seu estágio de docência, decorrido no segundo semestre de 2015, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III no Ensino Médio do curso de licenciatura em Química de uma universidade cearense. Serão relatadas as etapas da experiência e algumas reflexões a respeito de aprendizados, anseios e perspectivas formativas da pós-graduanda, embasadas na literatura disponível sobre esse campo de conhecimento. Os resultados obtidos indicam que as contribuições dessa experiência foram importantes para o desenvolvimento profissional da mestranda, todavia são insuficientes, mostrando-se premente, no contexto da pós-graduação <i>stricto sensu</i>, a necessidade de inserção de componentes curriculares que possibilitem o desenvolvimento de um diálogo mais aprofundado entre a parte teórica do curso e o preparo para o magistério no ensino superior.</p>
2020	<p align="center"><b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA</b></p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/er/a/yVMQpYcsMSF7RSMhx7n9Nhg/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/er/a/yVMQpYcsMSF7RSMhx7n9Nhg/?lang=pt</a></p>	<p align="center"><b>Stania N. V. Carneiro   Elisangela A. da Silva</b></p>	<p align="center">Estágio; Ensino de Filosofia; Formação docente</p>	<p>Os estudos sobre a formação docente nos cursos de licenciatura têm sido objeto de estudo no campo da educação. A defesa do professor intelectual, crítico e reflexivo nem sempre tem considerado a contribuição da Filosofia na elaboração dos seus princípios. O objetivo desta pesquisa é analisar a compreensão dos alunos acerca do Estágio no decorrer do curso de licenciatura. Optou-se, metodologicamente, pela abordagem qualitativa, a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise de conteúdo. A pesquisa de campo consultou dez estudantes de Licenciatura em Filosofia da turma de Prática de Ensino da Universidade Estadual do Ceará. O embasamento teórico para as análises dos dados ancorou-se nos estudos de Gallo (2007), Ghedin (2009), Severino (1994), Lima (2012), Pimenta e Lima (2004), dentre outros. Os resultados da pesquisa revelaram que o Estágio é um dos momentos mais significativos do curso universitário, pois possibilita ao aluno a vivência, na prática, dos ensinamentos teóricos e o contato com a realidade da profissão docente. Cada graduando tem um conceito e um significado para tal vivência, que influenciará, como passo inicial no exercício do magistério e na construção de sua identidade professoral.</p>

CAPES				
Ano	Título / Link	Autor(es) / Instituição	Descritores	Resumo
2015	<p align="center"><b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ</b></p>	<p align="center"><b>Gercilene O. Lima</b></p>	<p align="center">Estágio Curricular Supervisionado. Formação</p>	<p>A presente dissertação trata do Estágio Curricular Supervisionado como espaço de formação contínua de professores. Esta discussão tem se constituído como um tema relevante nas reformas educacionais</p>

	<p><b>EXERCEM O MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES?</b></p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2385921">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2385921</a></p> <p><a href="https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84048">https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84048</a></p>	<p><b>Mestrado   UECE</b></p>	<p>Contínua de Professores. Saberes Docentes. Pesquisa Narrativa</p>	<p>ocorridas a partir de 1990. Neste cenário, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR surge como um programa de formação em nível superior para professores da Educação Básica. Ao lançar um olhar para o Estágio dentro desse programa, construímos a grande pergunta desta pesquisa: Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA? A partir desse questionamento traçamos como objetivo geral: compreender o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA, como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes. Em consonância com tal objetivo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: investigar como ocorre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA de alunos que já exercem o magistério; perceber como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA se constitui como espaço de formação contínua na relação teoria-prática; identificar de que forma os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA ressignificam os saberes docentes à luz da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A investigação que adotamos foi de cunho qualitativo, cuja abordagem está centrada na pesquisa narrativa. Fizeram parte da pesquisa de campo quatro alunas do VIII semestre do referido curso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com aporte na análise de conteúdo e tem como referência os estudos de Bardin (2010). Dialogamos com os autores Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Buriola (2011), Lima (2012), Barreiro e Gebran (2006), Imbernón (2010), Tardif (2010), Freire (2014), Jovchelovitch e Bauer (2002), Cunha (2012), Nóvoa (2013), Bogdan e Biklen (1994; 1986), Josso (2010), Souza (2006), Triviños (2012), Martins (2010), Connely e Clandinin (1995), Minayo (1994), Ghedin e Franco (2011), dentre outros. Utilizamos como categorias de análise: Estágio Curricular Supervisionado, Formação Contínua de Professores e Saberes Docentes. As análises apontam o reconhecimento das interlocutoras da pesquisa em tela, acerca da importância do Estágio Supervisionado na formação contínua de professores e na produção de saberes docentes. Por outro lado, revelaram algumas limitações neste campo de saber. Neste sentido, reiteramos que a busca da construção de uma prática curricular instrumentalizadora dos saberes docentes deu suporte a esta investigação. Concluímos que o Estágio Supervisionado oportuniza o constante desenvolvimento profissional, colaborando para a reflexão crítica da formação e para a ressignificação de saberes docentes dos professores em exercício.</p>
	<p><b>QUEM SÃO OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA S.R.E.O.P.: UM ESTUDO</b></p>	<p><b>Nilzilene I. Lucindo</b></p> <p><b>Mestrado   UFOP</b></p>	<p>Curso de Pedagogia; Pedagogia; Formação do Pedagogo</p>	<p>Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP cujo objetivo geral foi conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP Como objetivos específicos, busquei conhecer os aspectos históricos e legais do curso</p>

	<p style="text-align: center;"><b>SOBRE O PERFIL, A FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DESSES PROFISSIONAIS</b></p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3197478">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3197478</a></p> <p><a href="http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5671">http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5671</a></p>		<p>de Pedagogia; identificar o perfil dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP; investigar os motivos que levaram esses pedagogos a ingressarem no curso de Pedagogia; verificar como se constituiu seu processo de formação inicial e como ocorre a formação continuada. O estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido na perspectiva biográfica e a metodologia privilegiou a pesquisa documental, tomando por base os dispositivos legais que tratam do curso e que influenciaram suas alterações; a pesquisa bibliográfica embasada no referencial teórico de diversos autores que abordam a história do curso de Pedagogia no Brasil e a pesquisa de campo que contou com uma amostra de 15 pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da região investigada. Na coleta de dados foi utilizado um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e uma entrevista semiestruturada que, a partir de um roteiro elaborado com questões abertas, procurou desvelar as escolhas dos sujeitos pelo curso, o processo formativo vivenciado na graduação e a formação continuada entre outras questões. A análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos participantes, tendo por base a análise de conteúdo. Os resultados indicaram que esses pedagogos se formaram na vigência do Parecer CFE 252/69 e a Supervisão Escolar foi a habilitação mais cursada. Dos quinze entrevistados, doze possuem habilitação em Magistério e, hoje, cinco ocupam o cargo de pedagogo, oito de supervisores e dois de orientadores. Apenas um homem integra o grupo. Os motivos que conduziram os profissionais a ingressarem no curso de Pedagogia são vários, contudo, destaca-se a influência do Magistério. Quanto à formação inicial, observou-se que o curso foi mais teórico que prático e que as metodologias mais adotadas pelos formadores eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários. Dos entrevistados, apenas seis foram estimulados a desenvolver pesquisa e, para cinco sujeitos, o contato com a Educação Básica se deu apenas no momento do estágio. Quanto à formação continuada, os pedagogos se formam participando de cursos, eventos, congressos, além de ler, pesquisar, trocar ideias e experiências com outros profissionais e ainda participam das formações que são ofertadas para docentes. Há a oferta de formações a partir de parcerias firmadas com a UFOP e outros órgãos como os governos estadual e federal. Todavia, nenhum dos entrevistados mencionou algum curso ou ação diretamente voltados para o pedagogo, confirmando a existência de uma lacuna na formação continuada desses profissionais.</p>
--	--	--	--

2017	<p style="text-align: center;"><b>PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSO DE PEDAGOGIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Katia S.da Silva   Doutorado   UNIMEP</b></p>	<p>Desenvolvimento profissional docente; Formação de professores; Estágio supervisionado; Curso de Pedagogia</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. A questão da pesquisa é: quais referências constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e quais sentidos atribuem à sua função? A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem autobiográfica, apoiada em entrevistas narrativas que apresentam o percurso formativo e a atuação profissional das participantes desta pesquisa. Os sujeitos desta investigação são sete professoras que compõem o quadro da disciplina de Estágio do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás. A discussão teórica problematiza o campo da formação de professores, do Estágio Supervisionado e do desenvolvimento profissional docente. Os resultados, baseados na análise de conteúdo, evidenciam que as referências que constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia estão apoiadas nas suas experiências familiares e como alunas da educação básica. Mas constituem referência sobretudo suas experiências como estudantes ao longo dos cursos de Magistério e de Pedagogia; como docentes da educação básica; e, finalmente, como docentes do próprio curso de Pedagogia. Dessa multiplicidade de experiências e referências, as professoras orientadoras assumem que sua função é mediar duas contradições historicamente construídas e mutuamente relacionadas relativas à assimetria entre educação superior e educação básica: a dissociação entre teoria e prática, que tanto hierarquiza as disciplinas no currículo do curso de Pedagogia quanto concebe a prática como instância de aplicação da teoria; e a desvalorização dos saberes profissionais, produzidos na educação básica, em detrimento dos saberes acadêmicos, elaborados na universidade. Nesse sentido, como professoras orientadoras da disciplina de Estágio Supervisionado, elas são responsáveis pela valorização da docência na educação básica; pela promoção da reflexão crítica e a teorização na/da prática, de modo a favorecer a elaboração de conhecimentos sobre a docência e a realidade da escola; e pela aproximação e trabalho de colaboração entre a universidade e educação básica.</p>
------	---	---	--	--

	<p><b>O PERFIL DO EGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARFOR NA UFOPA</b></p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5771524">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5771524</a></p>	<p><b>Adarlindo V. Silva Jr.  </b></p> <p><b>Mestrado   UFOPA</b></p>	<p>Política de Formação de Professores; Estágio Supervisionado; PARFOR; Amazônia.</p>	<p>A política de formação de professores no âmbito da educação básica tem na pedagogia um importante alicerce para a construção dos fundamentos necessários à formação do perfil profissional docente. Esse fazer pedagógico encontra no estágio curricular supervisionado um ambiente propício para as práticas pedagógicas inerentes ao curso de formação inicial, associando a teoria estudada à prática do cotidiano escolar dos estudantes do curso de Pedagogia/PARFOR da UFOPA. Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: De que maneira a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA? Este questionamento deu origem à pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. Neste estudo são analisadas as seguintes categorias: perfil profissional docente, aprendizagens necessárias à formação do egresso, e contribuições do estágio curricular supervisionado no PARFOR. A pesquisa em pauta é do tipo descritiva, com abordagem quali-quantitativa, obtida a partir do estudo de caso de 12 alunos egressos do curso de Pedagogia/PARFOR – ano 2012, da UFOPA em Santarém e abrange três dimensões: I. Documentos Legais; II. Coordenador do PARFOR/Docente do estágio curricular supervisionado da UFOPA; e III. Discentes egressos da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. A interpretação dos dados está pautada na análise de conteúdos de Bardin (2011), a análise empírica de categorias apoia-se na triangulação interativa de dados de (DENZIN, 1970) adaptada por Brasileiro (2002). A análise das teorias que fundamentam o processo de formação do perfil profissional docente permite inferir que o Brasil sofreu fortes influências dos colonizadores europeus e dos organismos internacionais nos ditames dos rumos da política educacional brasileira, que teve como consequência a elaboração de políticas para a formação de professores da educação básica em âmbito nacional, como é o caso do PARFOR. Diante deste estudo, conclui-se que o PARFOR teve impacto positivo na formação do perfil profissional docente na medida em que elevou seu nível de qualificação, distribuição de renda, condição sócio econômica e valorização social e profissional. No entanto, também teve impacto negativo na medida em que enfraqueceu a autonomia dos profissionais da educação básica restringindo a participação desses agentes na elaboração das decisões de políticas que caminham na direção do paradigma inovador. Conclui-se, ainda, que a vivência reflexiva do ambiente do estágio curricular supervisionado é fundamental para a formação do perfil profissional docente, sobretudo para o egresso de primeira licenciatura, uma vez que o coloca diante do compromisso ético e decisivo de buscar suas qualificações na sua profissionalização ao rever-se professor, dentro da realidade Amazônica.</p>
--	--	---	---	---

2017	<p><b>AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL/PR</b></p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6312146">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6312146</a></p> <p><a href="http://tede.unioeste.br/handle/tede/3646">http://tede.unioeste.br/handle/tede/3646</a></p>	<p><b>Aline de P. M. Anciotto</b></p> <p><b>Mestrado   UNIOESTE</b></p>	<p>Licenciatura; Formação de professores; Didático-pedagógica; Prática docente; Discurso</p>	<p>Este trabalho aborda a temática formação de professores e tem como objetivo principal compreender se os saberes didático-pedagógicos e os culturais cognitivos são abordados de forma articulada nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel-PR. Para tanto, consideramos os estudos de Gatti (2010) e Saviani (2009) que tratam de aspectos históricos e teóricos da formação de professores e que apontam para a problemática de que em vários momentos da história da formação de professores no Brasil, os saberes docentes foram trabalhados de forma desarticulada, por vezes sobrepostos uns aos outros. Sabendo disso, partimos da hipótese de que essa histórica fragmentação dos saberes ou mesmo a preconização de determinada área do saber que permeou o processo de formação docente no século XX poderia, ainda hoje, representar um problema nos cursos de formação de professores para a educação básica. Metodologicamente, este trabalho foi realizado por meio de pesquisa de campo, tendo como técnica o uso de questionários que foram aplicados a quarenta egressos (2011 até 2015) dos cursos de matemática, letras, ciências biológicas, pedagogia e enfermagem da Unioeste de Cascavel-PR que já exerceram ou que ainda exercem o magistério na educação básica na rede pública ou particular de ensino. Como técnica de análise dos dados, utilizamos a teoria da Análise de Discurso de linha francesa estruturada por Michel Pêcheux (1988). A partir da coleta e organização dos dados, analisamos os efeitos de sentidos presentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa, fundamentando-os teoricamente. Acreditamos que repensar a organização dos cursos de licenciaturas do lócus de estudo é uma necessidade, assim como, conhecer a maneira como a formação pedagógica vem sendo abordada nesses cursos e avaliar o que tem resultado de uma formação com foco na área disciplinar. Esperamos que ações voltadas para uma formação mais articulada, baseada na multiplicidade de saberes docentes seja o foco das licenciaturas e que conceitos e estruturas curriculares seculares sejam superados.</p>
2017	<p><b>QUEM ENSINA A ENSINAR? CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NORMAL – CFPEN (1966-1976): ENTRE INDEFINIÇÕES E INCERTEZAS</b></p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4996002">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4996002</a></p> <p><a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tFabianaMouraRodrigues.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tFabianaMouraRodrigues.pdf</a></p>	<p><b>Fabiana M. M. Rodrigues  </b></p> <p><b>Doutorado   UFRJ</b></p>	<p>História da Educação; História das Instituições Educacionais; Formação de Professores para o Ensino Normal; Instituto de Educação do Estado da Guanabara</p>	<p>Esse trabalho se insere no campo de estudos da história das instituições educacionais e tem como foco o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN), criado no ano de 1966 no Instituto de Educação do Estado da Guanabara (IE/GB) e extinto dez anos depois. O eixo estruturante da pesquisa procura fazer uma análise da criação, funcionamento e extinção do curso, além de procurar identificar o modelo de formação inicial para o magistério do curso normal e as tensões entre este espaço, os cursos de Pedagogia e a legislação vigente. Destacamos que essa foi uma experiência de um curso superior em uma instituição de ensino secundário e acreditamos que o CFPEN foi imbuído de ideias, culturas e concepções de formação, de escola, de educação e de sociedade gestadas e difundidas no IE/GB. Para tanto, nos utilizamos de pesquisa bibliográfica, análise documental de documentos institucionais – atas de reuniões, matrizes curriculares, cartas, relatórios, Pareceres, Indicações, legislação</p>

				<p>educacional, notícias de jornais e depoimentos orais. A escolha pela história oral fundamentou-se na ideia de que essa metodologia complementa a análise documental e auxilia na reflexão sobre a complexidade da realidade estudada, que foi vivenciada por diferentes sujeitos com percepções de mundo distintas. O referencial teórico teve como objetivo auxiliar na compreensão e problematização dos dados obtidos no campo empírico e baseou-se nas reflexões de diversos autores, entre eles Edward Thompson e Pierre Bourdieu que iluminaram as disputas entre os espaços formativos, através da incorporação dos conceitos de experiência desenvolvido pelo primeiro e os de campo e habitus, cunhados pelo segundo. Já François Dubet com seu conceito de programa institucional nos possibilitou entender a construção de valores e princípios incorporados pelos agentes que integraram o CFPEN e influenciaram na memória construída. O conceito de memória foi analisado a partir de reflexão de autores como Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs e Pierre Nora, entre outros. Ao final da pesquisa inferimos que a história do CFPEN foi marcada por incertezas e indefinições que perpassaram toda a sua trajetória, desde as primeiras discussões para a criação até sua extinção. Foi possível concluir que o principal motivo da extinção do curso deveu-se à disputa entre os diferentes modelos de formação de professores, um deles calcado na experiência e no campo de estágio representado pelo CFPEN e outro ancorado em saberes científicos e específicos oriundos dos cursos superiores de Pedagogia, sendo o projeto do CFPEN derrotado.</p>
2018	<p><b>POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CURSO NORMAL NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente</b></p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6569076">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=6569076</a></p> <p><a href="https://drive.google.com/file/d/1jGe0TPwDE1Lv6Di-50XcIHUs-AlbtA4Q/view">https://drive.google.com/file/d/1jGe0TPwDE1Lv6Di-50XcIHUs-AlbtA4Q/view</a></p>	<p><b>Flávia C. R. Fernandes</b></p> <p><b>Mestrado   UERJ</b></p>	<p>Currículo mínimo; Curso Normal; Formação de professores; Políticas curriculares</p>	<p>O Currículo Mínimo (CM) foi elaborado, em 2011, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para o ensino fundamental, médio e o Curso Normal, oferecidos nas unidades que integram a rede estadual. O objetivo era estabelecer orientações curriculares, definindo as competências mínimas para as diversas disciplinas que integram o currículo estadual, em cada ano de escolaridade. Esse programa integrava uma política mais ampla denominada de Gestão Integrada da Rede que abarcava aspectos administrativos e pedagógicos e buscava alavancar os resultados e índices da educação estadual. Neste estudo, buscamos realizar alguns apontamentos sobre a proposta implantada para o Curso Normal, em nível médio. Para análise deste programa, como ferramentas metodológicas, desenvolvemos pesquisa bibliográfica e a análise de documentos oficiais formulados pela SEEDUC/RJ, além da revisão da literatura sobre o tema curso normal, políticas curriculares, formação de professores.</p>

### APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE PESQUISA - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

FOCO	QUESTÕES MOBILIZADORAS	OBS
Prática de Ensino em Magistério das disciplinas no EM e o estágio desse	1) Temas sobre o estágio supervisionado em Magistério das disciplinas pedagógicas no EM tem sido trabalhados nas produções acadêmicas? Como? 1.1.) E os aspectos dessa Prática de Ensino? 1.2.) E esse tema em sintonia com o curso de Pedagogia? 1.3.) E esse tema em sintonia com aspectos do CN?	Buscou-se de forma explícita e implícita, pela leituras dos resumos Para tal, variações das palavras foram tentadas como sinônimos de uso no contexto de formação docente e do curso de Pedagogia
	2) E o tema formação de professores (ou docente) em sintonia com esse estágio?	
	3) E o tema curso de Pedagogia em sintonia com esse estágio?	
Formação de Professores (ou Docente) ou Pedagogia	4) Existem alguma menção aos aspectos de formação em nível médio?	Dentro de produções acadêmicas diversas sobre tais temas Buscou-se de forma explícita e implícita, pela leituras dos resumos
	5) Balanço da produção: quais as lacunas e os potenciais do trabalho?	
	6) Quais os artigos que chamaram mais atenção por se sintonizarem com esta pesquisa?	


### APÊNDICE 4 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM LICENCIADOS/AS ou LICENCIANDOS/AS (em conclusão)  
Pesquisa: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LUGAR DE FALAS, E O ESTÁGIO DE MAGISTÉRIO NA PEDAGOGIA DA UFRJ**

TEMAS	TÓPICOS PARA QUESTÕES	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES
<b>A</b> Legitimação da pesquisa, apresentações, perfil do entrevistado/a	- Agradecimento a disponibilidade; - Apresentação do(s) objetivo(s) da pesquisa. - Captação das infos abaixo: o Perfil   Nome   Idade (faixas: -25, -30, -45, +50)   Raça o Ano de ingresso à Pedagogia UFRJ o Tempo de Formada ou quanto falta ainda o Atua na área/desde quando, onde, como...	<b>Geral:</b> identificar, a partir da visão de licenciandos em Pedagogia, possíveis implicações do estágio da Prática de Ensino em Magistério em Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio (EM) para a formação profissional. é o objetivo geral deste projeto.  → Iniciar criando condições naturalmente tópicos expressos.	Objetivo reestruturado após qualificação, mas manteve aqui o anterior, pois já tinha ido no RECLE.  (OBS: ratificar que as infos do relato → Aqui é o olhar de hoje, complementação; atualização)
<b>B</b> Principais impressões sobre a disciplina cursada e a entrada ao campo no estágio de magistério	- Questão para saber se fez a disciplina de Prática de Magistério na ordem do curso. Ou seja, se o primeiro estágio foi o de magistério. - Questão sobre as primeiras impressões, na época, da disciplina, aulas, trabalhos e avaliações.* (UFRJ) - Questão sobre a ida ao campo, como foi na escola, no estágio. (CE EM/RJ).	→ Perceber o(s) valor(es) atribuído(s), nas narrativas de licenciandos e licenciados, sobre as vivências nessa disciplina de Prática de Magistério e no estágio supervisionado dessa para seu processo de formação docente. → "O estágio como porta de entrada para o trabalho docente" - 1º tema da ementa da disciplina (Rodrigues, 2017-2019)	[*com base nas impressões do relatório]  (OBS: trazer infos do relatório de cada entrevistada para buscar lembranças dos fatos.)
<b>C</b> Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia/UFRJ, sobre a formação Inicial, e no Normal em colégio público de EM no RJ sobre a formação em nível médio	- Questão sobre aspectos da formação docente pelas vivências nesse estágio supervisionado em ambos contextos - Pedagogia/UFRJ e o curso normal EM. -... seja para seu desenvolvimento como docente em formação (durante o [per]curso). -...seja em seu processo de conclusão. Seja como profissional formado. (quais memórias) - Questão sobre essa disciplina e o estágio diante do aspecto de formação de formadores. - Questão sobre a saída da disciplina e desse estágio do novo currículo de Pedagogia da UFRJ, diante de suas vivências, de sua formação como docente ou da formação de professores em geral.	→ Identificar, nas narrativas apresentadas, as possíveis contribuições no processo formativo como docente, seja egresso ou concluinte de Pedagogia da UFRJ do estágio supervisionado de magistério, em especial, pelas vivências nos contextos dos cursos Normal nível médio do RJ e do de Pedagogia da UFRJ.  → Perceber como vê tais experiências para formação docente em geral. → E não-disciplina x novo currículo UFRJ, diante de suas vivências nesse estágio e a formação professores em ambos contextos	→ sobre alguns objetivos da disciplina/estágio de Prática de Magistério EM Normal.  → Sobre a Formação de Professores formadores  (OBS: trazer infos do relatório de cada entrevistada para buscar lembranças dos fatos.)
<b>D</b> Conclusão	- Questão para saber se deseja acrescentar alguma informação em torno do tema ou relatar algo ilustrativo sobre o que foi abordado aqui. - Agradecimento pela colaboração, salientando que será enviado o resultado deste trabalho.	→ Buscar recolher alguma informação adicional. → Criar condições para a continuação da colaboração, caso seja necessário.	(OBS: trazer infos do relatório pessoal para impulsionar lembranças de algum "novo".)



## ANEXO 1 - PLATAFORMA BRASIL - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



 principal
  sair

[Público](#)
[Pesquisador](#)
[Alterar Meus Dados](#)


 ADRIANA DE OLIVEIRA MILAGRES - |V3.2  
 Sua sessão expira em: 35min 5

Você está em: [Público](#) > [Buscar Pesquisas Aprovadas](#) > [Detalhar Projeto de Pesquisa](#)

**DETALHAR PROJETO DE PESQUISA**

**- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título Público: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LUGAR DE FALAS, E O ESTÁGIO DE MAGISTÉRIO NA PEDAGOGIA DA UFRJ  
 Pesquisador Responsável: ADRIANA DE OLIVEIRA MILAGRES  
 Contato Público: ADRIANA DE OLIVEIRA MILAGRES  
 Condições de saúde ou problemas estudados:  
 Descritores CID - Gerais:  
 Descritores CID - Específicos:  
 Descritores CID - de Intervenção:  
 Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 20/08/2021



**- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE**

Nome da Instituição: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
 Cidade: RIO DE JANEIRO

**- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Comitê de Ética Responsável: 5582 - UFRJ - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
 Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30  
 Telefone: (21)3938-5167  
 E-mail: cep.cfch@gmail.com

**- CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA**




---

**- CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA**

---

[Voltar](#)

Suporte a sistemas: 136 - opção 8 e opção 3, solicitar ao atendente suporte Plataforma Brasil.  
 Fale conosco: [Clique para enviar mensagem para a Plataforma Brasil](#)

**ANEXO 2 - CRONOGRAMA, EMENTA e PROGRAMA - PERÍODO: 2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
HUMANAS \ FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA: Prática de Ensino em Magistério das  
disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio - EDWU

21/ 5ª Feira – Manhã - Praia Vermelha - Sala 2  
PROFESSORA: Priscila Andrade Magalhães  
Rodrigues

priscilapraticamagisterio@gmail.com

**RELATÓRIO DE ATIVIDADES CULTURAIS**

Breve relato da atividade (um parágrafo) e um comentário sobre a contribuição para a sua formação humana e de docente.  
Comprovantes escaneados e/ou fotos (POR E-MAIL)

**COMPOSIÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Relatório (5 pontos)  
Regência (3 pontos)  
Leitura do livro (1 ponto)  
Autoavaliação (1 ponto)

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO**

- Linguagem (1 ponto)  
- Relato/Descrição consistente das observações (2 pontos)  
- Análise de alguns aspectos observados (por exemplo, práticas pedagógicas da escola/professor; indisciplina; violência, gênero e sexualidade, etc) articulando aos estudos dos textos científicos escolhidos para auxiliar na análise. (3 pontos)  
**QUEM NÃO ENTREGAR O ROTEIRO NA DATA PERDE 0,5 NA NOTA FINAL!**

**CRONOGRAMA 1**

Aula 1 – 09\03	Apresentação do curso \ Documentação
Aula 2 – 16\03	Concepção de estágio \ Definições sobre proposta do curso \ Dúvidas
Aula 3 – 23\03	Olhar para a escola – Documentário Janela da Alma \ Esclarecimentos sobre Relatório Final Elaboração de Roteiro de entrevista com professores
Aula 4 – 30\03	Os jovens de hoje Elaboração de Roteiro de entrevista com os jovens
Aula 5 – 06\04	História do Curso Normal no Brasil \ Currículo \ Questionamentos
Aula 6 – 13\04	Contexto da escola de estágio (Roteiro 1)
Aula 7 – 20\04	Conversa com professor
Aula 8 – 27\04	Caracterização da estrutura física da escola (Roteiro 2)
Aula 9 – 04\05	Roda de leitura 1
Aula 10 – 11\05	Sujeitos da escola e suas relações (Roteiro 3) Roda de leitura 2
Aula 11 – 18\05	Aula Passeio
Aula 12 – 25\05	Análise sobre as práticas pedagógicas da escola (Roteiro 4) Roda de leitura 3
Aula 13 – 01\06	II Encontro com estudantes do Ensino Médio Normal
Aula 14 – 08\06	Organização administrativa e pedagógica da escola (Roteiro 5) Roda de leitura 4
Aula 15 – 22\06	Síntese das aprendizagens do curso \ Avaliação do curso \ ENTREGA DE DOCUMENTAÇÃO
A COMBINAR	ENTREGA DE DOCUMENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
 CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 DISCIPLINA: Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio -  
 EDWU 21  
 5ª feira - Manhã - Praia Vermelha - Sala: Módulo 2  
 PROFESSORA: Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

#### PERFIL DA TURMA:

A turma é composta por estudantes de licenciatura em Pedagogia que se encontram em sua maioria no 5º período. Boa parte da turma cursa pedagogia como segunda graduação. Alguns se encontram ao final do curso.

#### EMENTA:

##### **Apresentação / Justificativa**

O cotidiano das escolas revela que as tentativas de universalização da educação básica modificaram o contexto do trabalho pedagógico, afetando o ensino, a função dos professores e as condições para o trabalho docente. Pode-se afirmar que o trabalho docente se caracteriza, nos dias atuais, como um trabalho de grande complexidade em virtude, tanto das novas demandas sociais que se apresentam, como de sua própria natureza. Dessa forma, o curso busca contribuir para que futuros professores enfrentem as complexidades que cercam o seu campo de atuação, especialmente na formação de docentes em nível médio.

A prática de ensino consiste em um conjunto de atividades eminentemente práticas no processo de formação de professores. Tais atividades serão articuladas a toda formação teórica do curso de Pedagogia, permitindo uma expressiva experiência de reflexão sobre o cotidiano escolar e docência. Ela se organiza em torno de três eixos: a **observação** de turmas em sala de aula, a **co-participação** em atividades pedagógicas, sob orientação do professor regente, e a **regência** de aulas, sob a orientação do professor supervisor e com a concordância do professor regente.

**Onde é realizada:** Na Faculdade de Educação e em unidades de rede pública de ensino, nas seguintes escolas estaduais que ofertam a formação de professores na modalidade normal: CE Ignácio de Azevedo do Amaral, CE Júlia Kubitschek, IE Carmela Dutra e CE Heitor Lira.

**Carga horária:** 60h de supervisão na Faculdade de Educação  
 90h\* na escola, cumpridas ao longo do semestre letivo  
 30h de atividades extracurriculares (preferencialmente, 15h em eventos acadêmicos científicos e 15h em atividades culturais)

\* O Departamento de Didática acordou que diante das greves em curso, para quem não se encontra em escola de estágio a carga horaria será assim distribuída: 60 h de estágio na escola e 60h de atividades extracurriculares.

**OBJETIVOS:**

- Capacitar-se para o ensino em cursos de formação de professores, em nível médio e desenvolver juízos críticos sobre a educação brasileira, entrando em contato com vários elementos presentes nos processos de ensino e aprendizagem em uma unidade da rede pública.
- Analisar a repercussão de propostas pedagógicas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de cursos de formação de professores em nível médio.
- Observar a dinâmica das relações interpessoais no âmbito da escola de nível médio, entre todos os envolvidos no processo de estágio: professor regente, aluno, futuro docente, gestores, etc.
- Compreender os diferentes saberes mobilizados no trabalho docente: saberes acadêmicos; saberes escolares; saberes empíricos; saberes de mundo.
- Analisar de maneira crítica e escolher as metodologias e recursos didáticos adequados a um processo de ensino voltados para a formação de professores em nível médio;
- Realizar atividades pedagógicas pertinentes aos professores, sob orientação do professor regente e do professor supervisor.
- Ministras aulas sob orientação do professor supervisor e com o consentimento do professor regente, realizando as atividades de planejamento do processo de ensino aprendizagem, bem como sua autoavaliação.

**CONTEÚDO:****1. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente**

- 1.1. Os envolvidos no estágio e o papel de cada um
- 1.2. Os jovens e a escola
- 1.3. As relações na sala de aula: saberes, atitudes e valores necessários e relevantes na prática pedagógica cotidiana do professor.
- 1.3 O professor e a cultura
- 1.4 Planejamento: a organização do processo de ensino-aprendizagem
- 1.5 Projetos de trabalho (interdisciplinar)

**2. A escola de ensino médio e suas especificidades**

- História
- Legislação
- Currículo
- Concursos e plano de carreira

**3. Temas diversos**

- 3.1. Escola e Cyberbulling
- 3.2. O adolescente e a escola
  - Indisciplina
  - Identidade
  - Acompanhamento
  - Relação com a tecnologia



**METODOLOGIA:**

Por meio de articulação entre as teorias já estudadas na trajetória acadêmica e as práticas educativas vividas ou vivenciadas, buscaremos por uma metodologia participativa em torno de discussões e análises sobre o processo de ensino e aprendizagem de professores e estudantes de cursos de Magistério na modalidade do Ensino Médio Normal. As aulas incluirão exposições, trabalhos de grupo e individuais, rodas de leituras, discussões de textos, elaboração de sínteses, vídeo-debates, elaboração de planos de aula e projetos interdisciplinar, estudo de caso ou situação problema, oficinas pedagógicas e outros procedimentos que se mostrarem necessários ao longo do desenvolvimento do trabalho.

**AVALIAÇÃO:**

A avaliação será realizada continuamente visando à apropriação e reflexão dos conteúdos propostos. Para cada atividade será considerado o compromisso individual e coletivo, o envolvimento e a análise da produção em acordo com as especificidades de cada proposta.

**COMPOSIÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Relatório (5 pontos)

Regência (3 pontos)

Leitura do livro (1 ponto)

Autoavaliação (1 ponto)

Portanto, estabelecemos as seguintes atividades avaliativas individuais e coletivas:

**Atividades coletivas realizadas em sala**

- Presença, pontualidade e participação
- Socialização leitura realizada

**Atividades individuais**

- Plano de aula
- Regência
- Relatório final\*
- Autoavaliação

**Atividades extracurriculares – culturais e acadêmicas**

- Serão contabilizadas 4h30 para cada atividade cultural (incluído o tempo para relato). São 7 atividades, sendo 3 e 4 para um dos dois grupo, acadêmicas e culturais.
- O relato deve ser feito em no máximo 1 lauda, relatando a importância da atividade para seu crescimento pessoal e futura prática profissional.

**\* Relatório final POR E-MAIL (a partir dos 5 roteiros)**

- Relatório sobre a experiência de estágio a partir das fichas de observação e outras informações que julgar pertinente, inclusive, plano de aula; relato sobre a aula dada; autoavaliação do estágio.
- Relatos das atividades culturais completando, no mínimo, 30h, com seus respectivos comprovantes escaneados)
- Autoavaliação

## ANEXO 3 - CRONOGRAMA, EMENTA e PROGRAMA - PERÍODO: 2018

CRONOGRAMA DO CURSO<sup>1</sup>

Data	Tema	Texto Obrigatório	Material Complementar
09/08	<b>CONFERÊNCIA</b>		
16/08	Os sujeitos e os espaços no estágio	<b>Texto 1:</b> Reflexões sobre o estágio/ Prática de ensino na formação De professores*	MC1 A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor*
23/08	Os sujeitos e os espaços no estágio	<b>Texto 1:</b> Reflexões sobre o estágio/ Prática de ensino na formação De professores*	MC1 A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor*
30/08	Trabalho Docente	<b>Texto 2:</b> Significado e sentido do trabalho docente*	MC2: Dez mandamentos para professores*
06/09	Formação de Professores	<b>Texto 3:</b> Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*	-
13/09	Escola de Ensino Médio	<b>Texto 4:</b> Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje*	MC4: O Ensino Médio no Brasil - desafios e perspectivas*
20/09	Organização do processo ensino-aprendizagem	<b>Texto 5:</b> Planejamento	MC5: O planejamento escolar*
27/09	Organização do processo ensino-aprendizagem	<b>Texto 6:</b> Verificação ou avaliação: o que pratica a escola*	MC6: Avaliação
04/10	Relações professor-aluno na sala de aula	<b>Texto 7:</b> Relações professor-aluno na sala de aula	MC7: A interação professor-aluno*
11/10	Os jovens e a escola	<b>Texto 8:</b> Os jovens e a escola*	MC8 / Filmes: Pro dia nascer Feliz Entre os muros da escola
18/10	Temas Atuais	Textos Diversos	-
01/11	<b>FERIADO</b>		-
08/11	Temas Atuais	Textos Diversos	-
15/11	<b>FERIADO</b>		-
22/11	Temas Atuais	Textos Diversos	-
29/11	Atividade de Encerramento e Entrega de Notas		-
6/12			

<sup>1</sup> As datas e os textos das aulas podem sofrer alterações ao longo do curso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
 CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 2ª feira - Manhã - Praia Vermelha  
 PROFESSORA: Helen Vieira de Oliveira  
 e-mail: helenvoliveira@gmail.com

### **DISCIPLINA: EDWU 21 - Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio – 160h**

A disciplina de Prática de Ensino tem por objetivo propiciar a vivência de processos de investigação e problematização da realidade de educação, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromisso inerente à profissão docente.

Atendendo ao que dispõe a legislação federal que trata da matéria, pode-se afirmar que “o estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa nos ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado” (Parecer CNE/CP 28/2001). Desse modo, o estágio supervisionado é uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional. É “o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (Par. CNE/CP 28/2001).

A Prática de Ensino consiste em um conjunto de atividades eminentemente práticas no processo de formação de professores. Tais atividades serão articuladas a toda formação teórica do curso de Pedagogia, permitindo uma expressiva experiência de reflexão sobre o cotidiano escolar e docência. Ela se organiza em torno de três eixos: a **observação** de turmas em sala de aula, a **co-participação** em atividades pedagógicas, sob orientação do professor regente, e a **regência** de aulas, sob a orientação do professor supervisor e com a concordância do professor regente.

#### **Objetivos:**

- Problematizar práticas pedagógicas, identificando desafios e perspectivas para o trabalho docente-discente;
- Investigação e análise sistemática do cotidiano escolar e das realidades educacionais brasileiras, tomando-se por base a relação teoria-prática presente nos contextos das disciplinas do curso de pedagogia.
- Analisar a repercussão de propostas pedagógicas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de cursos de formação de professores em nível médio.

- Analisar de maneira crítica e escolher as metodologias e recursos didáticos adequados a um processo de ensino voltados para a formação de professores em nível médio;
- Estágio em escolas públicas nas classes dos cursos de formação de professores-nível médio.
- O exercício das atividades de magistério, de forma crítica e investigativa, a partir das sistematizações elaboradas.
- Observação, prática de aulas e relatório escrito final.

**ONDE É REALIZADA:** Na Faculdade de Educação e em unidades de rede pública de ensino, nas seguintes escolas estaduais que ofertam a formação de professores na modalidade normal: CE Ignácio de Azevedo do Amaral (Jardim Botânico), CE Júlia Kubitschek (Centro), IE Carmela Dutra (Madureira), CE Professor José Accioli (Marechal Hermes) e CE Heitor Lira (Penha).

**CARGA HORÁRIA:** 60h de supervisão na Faculdade de Educação

100h na escola, cumpridas ao longo do semestre letivo

#### **COMPOSIÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Relatório = Reflexões teóricas + Reflexões Práticas (4 pontos)

Regência = Plano de Aula + Aula (3 pontos)

Participação nas Atividades em Aula (3 pontos)

#### **Datas Importantes:**

Regência: a partir de 01/10

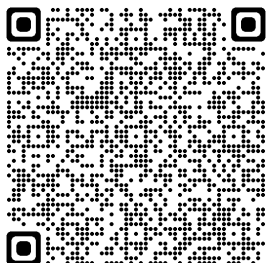
Entrega do Relatório: 08/11

Atenção: O relatório poderá ser entregue no dia 22/11, no entanto passará a valer 3 pontos.



## ANEXO 4 - CONSULTA PÚBLICA EM RELAÇÃO AO DESENHO PROPOSTO DO NOVO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA FE/UFRJ – TURNO MATUTINO

19 DE MARÇO DE 2019 por BIANCA PINHEIRO



A Comissão de Reforma do Currículo da Pedagogia convida professores, técnicos e estudantes para participarem da consulta pública em relação ao desenho proposto do novo currículo de Pedagogia FE/UFRJ.

Responda à consulta pública no link <https://goo.gl/forms/LRmj8ZyeQT4RsPnC2>

Contamos com a participação de todos!

OBS: A senha requisitada para o preenchimento da consulta pública foi enviada por e-mail.

### Comunicado da Coordenação de Pedagogia:

*Cara Comunidade Acadêmica da Faculdade de Educação,*

*Na semana passada disponibilizamos o novo desenho curricular para consulta pública.*

*A apresentação deste desenho curricular, contudo, exige algumas explicações que seguem neste e-mail.*

*Em primeiro lugar, o desenho proposto precisa se enquadrar na legislação vigente que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior para Cursos de Licenciatura e Cursos de Formação Pedagógica para Graduados (Resolução no 2, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação). Dentre as várias orientações e normas presentes no documento, ressaltamos a **ênfase em docência e gestão** e a carga horária mínima obrigatória assim definida:*

- **2.200h de atividades formativas relacionadas aos núcleos I e II**
- **200h de atividades teórico-práticas relacionadas ao núcleo III (Atividades Complementares)**
- **400h Estágio supervisionado**
- **400h Prática como componente curricular**
- **10% da carga horária total de atividades de extensão**

*Vale assinalar que esta carga horária mínima deve ser atendida integralmente e a lei é clara sobre a impossibilidade de considerar estas horas como horas-aula. Deve-se considerar horas relógio (ou seja, 60 minutos).*

*Em segundo lugar, o desenho proposto buscou atender diretrizes estabelecidas pela comunidade acadêmica da Faculdade de Educação. Em relação ao perfil do egresso, entendeu-se que o curso precisava centrar-se na **formação do professor e gestor para atuação na rede pública da educação básica e ressignificar as relações entre gestão e docência**. Além disso, a partir da avaliação do currículo atual, foram definidos princípios que precisavam estar no centro de nossa preocupação ao definir o fluxograma:*

- (i) Maior autonomia do estudante na construção de seu percurso formativo;*
- (ii) Propiciar o contato com o campo de atuação profissional ao longo de todo o curso/imersão na profissão;*
- (iii) Evitar a concentração das disciplinas de fundamentos no início do curso e fomentar o diálogo entre as disciplinas dos diversos departamentos;*
- (iv) Dar centralidade às práticas;*
- (v) Institucionalizar de tempos de integração de saberes, áreas e sujeitos.*
- (vi) Promover maior interação entre escolas e a universidade .*

*Acreditamos que o desenho atual atende a estas diretrizes e princípios posto que (i) oferece um número significativo – muito maior que o atual – de disciplinas optativas; (ii) são criadas as disciplinas **Ofício do Pedagogo; Escola como Lócus; Projetos Pedagógicos em Espaços não Escolares** e antecipados o início dos estágios garantindo a imersão na profissão a longo de todo o curso; (iii) os estágios são expandidos para um ano letivo (há a expansão da duração, mas não da carga horária) e unem ensino e gestão na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; as disciplinas de fundamentos estão distribuídas pelo curso; além disso, estas áreas – como todas as outras – deverão ofertar sempre disciplinas e oficinas optativas para os estudantes; cria-se o **Seminário Integrador** que busca articular saberes, práticas e sujeitos em torno de um mesmo debate. Buscou-se ainda atender uma demanda antiga dos alunos de que os estágios estivessem previstos dentro de sua grade de horário.*

Devemos salientar que o currículo novo prevê a hora-aula igual à hora relógio, portanto as disciplinas de 45 horas terão encontros semanais de 3h com os alunos e aquelas de 30 horas terão encontros semanais de 2 horas.

Todas as áreas ficaram com duas disciplinas obrigatórias a serem cumpridas dentro do tronco comum: a primeira de 45 horas e a segunda de 30 horas. Avaliação, Currículo e Aprendizagem é uma exceção (ficou com duas disciplinas de 45 horas) posto que ocorreu a fusão de três áreas para compor uma única. Lembramos ainda que todas as áreas deverão ofertar disciplinas eletivas e oficinas todos os semestres para que os alunos escolham quais cursar.

Os Seminários Integradores serão de responsabilidade de um ou mais professores. O aluno poderá escolher o semestre em que irá se matricular em Seminário Integrador precisando cumprir 4 semestres de Seminários ao longo de sua formação. Apenas um deles será obrigatório, pois fará a articulação entre as práticas de ensino, as didáticas específicas e a didática geral. Nos semestres em que não cursarem Seminários Integradores, os alunos cursarão oficinas.

Em resumo, a carga horária proposta é a seguinte:

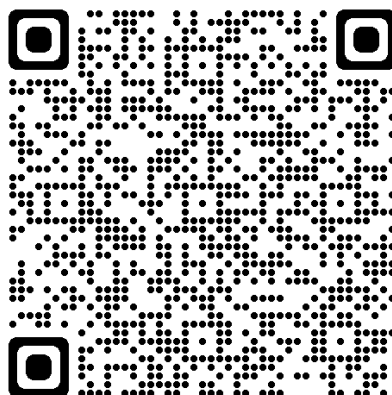
- — **3620 horas** (sendo que 100h são extensão e ativ. complementares, somando portanto 3520h)
- — **1.695h Disciplinas comuns obrigatórias**
- — **510h Eletivas** (TOTAL dos núcleos I e II : 2.205)
- — **480h Estágio supervisionado**
- — **405h Prática como componente curricular**
- — **200h Atividades acadêmicas complementares** (100h desta poderiam ser cumpridas com atividades de extensão)
- — **330h Atividades de extensão**

Após a aprovação deste desenho, cada área deverá construir coletivamente as ementas para as disciplinas obrigatórias, as optativas e as oficinas, assim como sugerir nomes mais adequados às mesmas se assim desejarem.

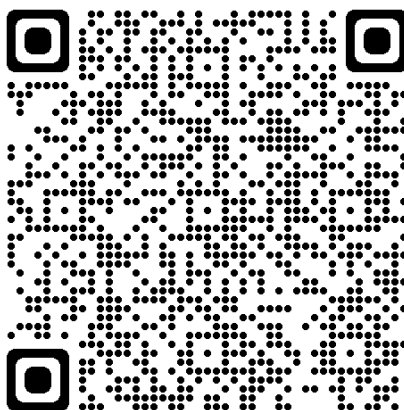
Acreditamos que quanto mais membros da Comunidade Acadêmica envolverem-se na consulta, mais diversificado será nosso currículo e mais consolidados os debates em torno dos conhecimentos imprescindíveis aos nossos licenciandos. Participem!

Atenciosamente,  
Maria Muanis e Silvína Fernández

Acesso: [Consulta pública em relação ao desenho proposto do novo currículo de Pedagogia FE/UFRJ – Turno matutino | Faculdade de Educação da UFRJ](#)

**ANEXO 5 - ESTRUTURA CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ - 2008.1-2015.1**

<https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>

**ANEXO 6 - ESTRUTURA CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ - 2015.2-Atual**

<https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8B78EE56-92A4-F799-25C3-0F7EAA7A469A.html>