



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

REBECA LEITÃO GOUVEIA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB:
as concepções discentes acerca da relação teoria e prática**

**JOÃO PESSOA-PB
2020**

REBECA LEITÃO GOUVEIA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB:
as concepções discentes acerca da relação teoria e prática**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, *campus I*, como requisito para aprovação no referido Curso e obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista.

JOÃO PESSOA-PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G719e Gouveia, Rebeca Leitão.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB :
as concepções discentes acerca da relação teoria e prática /
Rebeca Leitão Gouveia. - João Pessoa, 2020.
56 f.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Pedagogia. 2. Estágio Supervisionado. 3. Relação teoria e
prática. 4. Práxis pedagógica. I. Baptista, Maria das Graças de
Almeida. II. Título.

UFPB/BC

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB:
as concepções discentes acerca da relação teoria e prática**

Trabalho de Conclusão de Curso–TCC,
apresentado pela graduanda Rebeca Leitão
Gouveia, do Curso de Licenciatura em Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba – UFPB,
tendo obtido a nota 10, conforme a apreciação da
Banca Examinadora.

Aprovada em: 02/03/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Dra. Tânia Rodrigues Palhano
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonseca
Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho e toda minha jornada acadêmica à Deus, que foi meu alicerce em todos os momentos dessa grande realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me permitir chegar até aqui, por ser a luz que iluminou os passos e as minhas decisões nessa caminhada, por me dar discernimento para tudo que foi realizado nesses anos de formação profissional. Agradeço a Ele, por me ouvir em todas as orações e, com o seu amor, me conduzir e me dar forças para superar as inseguranças e dificuldades que surgiram nesse tempo, sendo meu alvo de fé.

Agradeço a minha família, minha mãe Morganna Leitão e meu pai Péricles Gouveia, por todo apoio que me deram, por todo carinho e dedicação, uma vez que em meio a tantas limitações, nunca deixaram de acreditar e torcer por mim. Bem como, agradeço a minha irmã Renata Leitão por ser tão presente, acreditar e confiar nas minhas capacidades, por ser sinônimo de amor e companheirismo.

Agradeço também a Flávia Borges, minha madrastra, por ser essa pessoa de coração tão bondoso que também se fez presente e paciente, desde o início da minha graduação. Por sempre me ajudar, aconselhar e me apoiar.

Aos amigos que fiz na Universidade: Julyanna Oliveira, Jéssica Teresa, Edilucio Trindade e Alcione Batista, agradeço de todo coração por estarem comigo todas as manhãs, me dando apoio sempre que precisei. Por termos sido sempre mão amiga uns dos outros, sem nunca nos desamparmos. Em especial, agradeço a Julyanna, pessoa que hoje tenho uma amizade linda, que desde o primeiro período tem sido minha eterna dupla nessa caminhada, dividindo anseios e muitas alegrias. Minha graduação foi incrível por que tive vocês!

Ao meu namorado Glauber Monteiro, muito obrigada por me acompanhar e acreditar em mim. Agradeço por me orientar e estar ao meu lado nas horas mais difíceis dessa caminhada, por ter sido instrumento de Deus na minha vida.

A todos (as) do grupo PROLICEN, que com seus conhecimentos e as discussões, iluminaram minhas ideias e minhas dúvidas, me fazendo cada vez mais admirada, com seus estudos e pesquisas no âmbito da educação. Agradeço e parablenizo pelo esforço e dedicação, pois cada dia de estudo junto a eles(as) contribuiu significativamente na minha formação.

Por fim, e tão importante quanto os demais, agradeço imensamente a minha professora e orientadora Maria das Graças Baptista, por ter sido a pessoa que abriu as portas para mim na Universidade, por ampliar meus horizontes na graduação, pois, desde o 2º período, me proporcionou participar do seu grupo de estudos (acima citado), me oportunizando crescer como pessoa e como acadêmica e possibilitando ser bolsista do Projeto PROLICEN por três

anos. Eu não poderia ter feito escolha melhor para me orientar neste trabalho de conclusão de curso, essa professora e mulher que eu admiro profundamente!

A todos(as), muito obrigada!

Se se deseja adquirir conhecimentos, é preciso tomar parte na prática que transforma a realidade. [...] Se se quer conhecer a teoria e os métodos da revolução, é preciso participar na revolução.

Mao Tsé-tung

GOUVEIA, REBECA LEITÃO. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: as concepções discentes acerca da relação teoria e prática. 2019.2. Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

RESUMO

O Estágio Supervisionado constitui uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e sua importância e seu caráter teórico-prático têm sido bastante discutidos, sobretudo no curso de Pedagogia. Nesse sentido, a partir das discussões e experiências vividas pela pesquisadora, o presente estudo propõe compreender as concepções discentes do curso de Pedagogia da UFPB, acerca da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado. Assim, para alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, do tipo exploratória. Foram convidados a participar da pesquisa, de forma voluntária, 3 (três) estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB, no último ano do referido Curso, sendo 1 (um) estudante de cada turno, dado que a estrutura curricular, no que se refere ao início dos Estágios, poderia influenciar nas concepções dos discentes. Para a coleta das informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos apontam que as concepções discentes acerca da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado são bastante diversificadas e mesmo contraditórias, visto que o Estágio ora é compreendido como espaço teórico-prático, em outras, somente teórico ou somente prático; por outro lado, nem a própria relação é identificada na referida disciplina. Dessa forma, para superar essa concepção justaposta, dissociada entre teoria e prática, sobretudo no Estágio Supervisionado, faz-se necessário compreender, primeiramente, a importância do Estágio para a formação do futuro docente e que esse Estágio deve estar fundamentado na relação teórico-prática, ou seja, no princípio da práxis pedagógica, contraditória.

Palavras-Chaves: Pedagogia. Estágio Supervisionado. Relação teoria e prática. Práxis pedagógica

GOUVEIA, REBECA LEITÃO. **THE SUPERVISED INTERNSHIP IN THE UFPB PEDAGOGY COURSE: the students' conceptions about the relation between theory and practice.** 2019.2. Monograph presented to the degree course in Pedagogy at the Federal University of Paraíba – UFPB.

ABSTRACT

The Supervised Internship is a mandatory discipline in teacher training courses and its importance and its theoretical-practical character have been widely discussed, especially in the Pedagogy course. In this sense, from the discussions and experiences lived by the researcher, the present study proposes to understand the student conceptions of the Pedagogy course at UFPB, about the relation between theory and practice in the Supervised Internship. Thus, to achieve this objective, a qualitative and bibliographic research of the exploratory type was performed. They were invited to participate in the research, voluntarily, 3 (three) students of the Pedagogy Course at UFPB, in the last year of said Course, and 1 (one) student of each shift, given that the curriculum structure, as regards the beginning of the internships, could influence students' conceptions. For the collection of information, semi-structured interviews were conducted. The obtained results shows that the students' conceptions about the relation between theory and practice in the Supervised Internship are quite diverse and even contradictory, since the Internship is now understand as a theoretical-practical space, in others only theoretical or only practical; on the other hand, not even the relation itself is identified in that discipline. In this way, to overcome this juxtaposed conception dissociated between theory and practice, especially in the Supervised Internship, it is necessary to understand, firstly, the importance of the Internship for the formation of future teacher and that this Internship must be based on the theoretical-practical relation, that is, on the principle of pedagogical praxis, contradictory.

Keywords: Pedagogy. Supervised internship. Relation between theory and practice. Pedagogical praxis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE - Centro de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ES - Estágio Supervisionado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLICEN – Programa de Licenciaturas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	17
2.1 Breve histórico da formação de professores	17
2.2 Os documentos orientadores dos Cursos de Pedagogia no Brasil	20
2.2.1 A LDBEN e as Diretrizes Nacionais que orientam o Curso	20
3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPB - CAMPUS I	29
3.1 Breve histórico do Curso na UFPB	29
3.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso	30
3.3 O Estágio Supervisionado no Curso e a relação teoria e prática	32
4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DISCENTES	36
4.1 A concepção discente sobre o Estágio Supervisionado	37
4.2 A concepção discente sobre a relação teoria e prática no Estágio Supervisionado	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6 REFERÊNCIAS	48

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Apêndice B – Questionário com os Discentes

ANEXOS

Anexo A - Fluxograma Curricular do Curso de Pedagogia no Turno Diurno

Anexo B – Fluxograma Curricular do Curso de Pedagogia no Turno Noturno

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado (ES) concerne a uma disciplina obrigatória, presente nos diversos cursos de graduação das diversas Universidades e visa propiciar ao aluno uma maior aproximação com a realidade em que irá atuar, sendo, uma disciplina de viés não somente prático (como costuma-se pensar), mas também com uma perspectiva teórica, na medida em que é o espaço, em que se pode colocar em xeque os elementos teóricos estudados ao longo do Curso.

Pode-se dizer que, em se tratando dos cursos de formação de professores, o Estágio é um espaço em que os(as) futuros(as) docentes aproximam-se da realidade que permeia a profissão de professor(a), constituindo-se como um espaço de preparação para o exercício profissional. Isto é “ao Estágio Supervisionado compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Dito isto, percebe-se a extrema relevância de reconhecer o ES como um espaço que se encontra para além de um “treinamento” para a prática profissional. Na realidade, tal disciplina é o espaço do Curso em que a relação entre a teoria e a prática deve se fazer presente, ainda que o(a) discente não esteja consciente dessa relação.

Todavia, como se refere a um espaço de aproximação com a realidade, é comum em muitos(as) alunos(as) a percepção de que o ES possui uma natureza somente prática, justamente pela não compreensão da unidade entre teoria e prática.

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática). (PIMENTA; LIMA, 2012, p.41)

Esse reducionismo à prática contribui para um estágio esvaziado de base teórica, ou seja, na medida em que não reconhece os elementos teóricos em sua ação, o discente inviabiliza que o espaço para o estágio seja reflexivo. Em outras palavras, inviabilizando a práxis no seu processo de formação docente.

Para compreensão da importância da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado, é importante conhecer os aspectos e características do processo de formação de professores, uma vez que esta formação é estruturada em disciplinas que fundamentam e

orientam a ação do futuro docente, e os Estágios, enquanto disciplinas obrigatórias, também possuem sua carga de relevância durante a formação acadêmica.

A formação de professores, cujo foco o próprio nome já diz, formar professores para atuar no processo de ensino dos sujeitos, é constituído de diversos saberes, sendo eles, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2004). Esse processo de formação e seus saberes devem ser subsidiados por aspectos teóricos e práticos articulados para que seja possível uma formação de caráter reflexivo, não meramente teórica ou meramente prática, mas possibilitando o movimento de ação-reflexão-ação na formação docente.

Dessa maneira, no que se refere ao Curso de Pedagogia da UFPB do Campus I, de acordo com a Resolução nº 64/2006 que aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, a carga horária total do Curso é de 3.210 horas/aula e aos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, compreende uma carga horária de 300 horas, divididas entre os cinco Estágios do Curso, isto é, cada ES possui uma carga horária de 60 horas/aula equivalente a 4 créditos (UFPB, 2006b).

Considerando as problemáticas enfrentadas nas Licenciaturas acerca da relação entre teoria e prática, e em especial na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, supõe-se que esta relação permeia o espaço do ES, numa perspectiva de unidade, que é sucedida pelas contradições existentes entre teoria e prática e a atividade de reflexão, mesmo que o(a) discente não esteja consciente dessa relação.

O propósito de estudar o Estágio Supervisionado surgiu quando no final do 2º período do curso, entrei para o programa PROLICEN, coordenado pela professora Maria das Graças de Almeida Baptista, também professora da disciplina de Psicologia da Educação. Seu projeto tinha como objetivo “analisar a relação teoria e prática nas disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura”.

Desenvolvi essa pesquisa, juntamente com a professora, durante 3 (três) anos, e percebi nos alunos (sujeitos analisados da pesquisa) uma supervalorização da prática em detrimento das teorias estudadas nos Cursos, ou seja, como se os espaços dos estágios fossem destinados à aplicação pura das teorias, inviabilizando o desenvolvimento da práxis no processo de formação docente.

Durante essa pesquisa, também participei do seu Grupo de estudos sobre a relação teoria e prática, no qual participam alunos do PROLICEN, PIBIC e discentes do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Assim, ao cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado, comecei a refletir e a questionar sobre a importância e a contribuição dessa disciplina para o processo de formação

docente, e, tendo em vista o conhecimento acumulado acerca da práxis surgiu o questionamento se os(as) alunos(as) do Curso de Pedagogia desenvolviam alguma reflexão e concepção acerca da relação entre a teoria e a prática.

Além desses aspectos, o Inciso II, Artigo 7º, da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, estabelece que das 3.200 horas de trabalho acadêmico, 300 devem ser dedicadas ao Estágio Supervisionado (BRASIL, 2006). Entretanto, vale salientar que, nem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), nem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, fazem menção à natureza da relação teoria e prática, apenas essa última assegura no parágrafo IV, do Artigo 8º a “experiência do exercício profissional” (BRASIL, 2006, p. 5).

Por sua vez, a Resolução Nº 04/2004¹ do CONSEPE que normatiza as Licenciaturas na UFPB, assegura que, para esta habilitação, os cursos de graduação, devam ser compostos por 405 horas de Estágio, totalizando em 27 créditos, articulados aos princípios da relação teoria e prática, aproximando o(a) discente da realidade de sua futura atuação (UFPB, 2004). Isto é, a carga horária do Estágio no Curso de Pedagogia é menor do que propõe a Resolução Nº 04/2004, Resolução está que orienta o PPP dos cursos de Graduação.

Por outro lado, apesar de não estar de acordo com a Resolução supracitada, a LDB Nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, estabelecem para o curso um total de 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório. Dessa maneira, observa-se que o Curso atende as orientações propostas por documentos nacionais.

Partindo desta experiência, surgiu, então, a questão central da pesquisa: Quais as concepções dos discentes acerca da relação teoria e prática nos Estágios Supervisionados Obrigatórios do Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I?

Sendo assim, o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral compreender as concepções que os discentes do Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, estabelecem entre teoria e prática nos Estágios Supervisionados. Para chegar a tal objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar nos documentos norteadores do Curso de Pedagogia, as especificidades do ES; refletir sobre o ES acerca da relação teoria e prática; Reconhecer as especificidades da relação entre teoria e prática desenvolvida pelos estudantes.

¹ É importante destacar que a Resolução nº 04/2004, foi alterada no ano de 2015, sendo substituída pela Resolução nº 16/2015 do CONSEPE, que orienta os Cursos de Graduação da UFPB. Mais a frente do trabalho, esta nova Resolução será comentada e abordada.

Para tanto, o trabalho estará subdividido em 4 capítulos, com o objetivo de discutir acerca da formação docente no Curso de Pedagogia, evidenciando a disciplina de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, de maneira dialógica com os capítulos subsequentes.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo evidenciará aspectos históricos da formação de professores no Brasil, desde a criação das Escolas Normais até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. O segundo capítulo abordará sobre os documentos norteadores dos Cursos de Pedagogia, com foco nos apontamentos sobre o Estágio Supervisionado.

O terceiro capítulo trará uma apresentação sobre o Curso de Pedagogia na UFPB, Campus I, a história do Curso, e o que propõe o seu PPP acerca do ES, bem como, apresenta um subcapítulo com reflexões acerca do ES e as orientações propostas nos documentos para esse. O quarto capítulo, apresentará uma análise, através das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, acerca das suas concepções sobre a relação teoria e prática nos Estágios Supervisionados Obrigatórios. Neste capítulo também serão feitas reflexões para compreender tais concepções.

Por fim, serão colocadas as considerações finais do trabalho, isto é, os apontamentos, reflexões e aprendizagens que foram desenvolvidas a partir desta pesquisa em detrimento da temática abordada e sua relação com a formação de professores.

Levando em consideração a abordagem da perspectiva da pesquisa, esta se apresenta pelo materialismo histórico e dialético, isto é, a articulação e a integração constante entre a prática e a teoria, e os aspectos históricos permeiam e constituem essa relação.

A pesquisa busca compreender as relações que os discentes do Curso de Pedagogia estabelecem entre teoria e prática nos Estágios Supervisionados Obrigatórios, por essa razão, caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, isto é, “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.21).

Caracteriza-se também como um estudo de natureza descritiva, de maneira que descreve os fatos observados para então analisá-los e compreendê-los.

Classifica-se como um estudo de caso, isto é, “fruto de um momento relacional e prático” (MINAYO, 2002, p.64), de caráter exploratório que se procedera através da análise dos documentos norteadores do Estágio Supervisionado e análise de dados das concepções aspiradas dos sujeitos da pesquisa. Sendo então o estudo de caso uma pesquisa que examina um fenômeno em seu contexto real.

Para analisar a coleta de dados será utilizado como instrumento da pesquisa a entrevista semiestruturada combinado de observações e levantamentos documental e bibliográfico. A entrevista “se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p.57).

As entrevistas serão realizadas com três (3) discentes do Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, sendo então, um (1) discente de cada turno que já cursaram até o Estágio Supervisionado IV, ou seja, será realizada com alunos(as) já em fase final para conclusão do Curso. A análise do conteúdo ocorrerá a partir da coleta e transcrição das entrevistas juntamente com a fundamentação teórica para embasar as concepções aspiradas dos sujeitos dessa pesquisa.

Além disso, a pesquisa também buscará investigar os documentos que norteiam o Curso de Pedagogia na UFPB, Campus I, e os documentos que orientam o Estágio Supervisionado do respectivo Curso.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Antes de tecer análises sobre as concepções dos discentes acerca da relação teoria e prática nos Estágios Curriculares Obrigatórios, que é o objetivo geral deste estudo, faz-se necessário trazer alguns apontamentos sobre a história da formação docente no Brasil, visto que, os acontecimentos ocorridos no decorrer da história estão dialeticamente relacionados com o que se vive hoje, em especial, no processo de formação de professores.

2.1. Breve histórico da formação de professores

Não é de hoje que a formação de professores no Brasil vem passando por inúmeras transformações, marcada por cenários de regimes neoliberais que caracterizavam e descaracterizavam as políticas educacionais, desde a criação das primeiras Escolas Normais até os dias que seguem.

A formação de professores para o ensino das chamadas “primeiras letras”, originou-se no século XIX com a criação das Escolas Normais, que tinham como proposta formar professores para atuar nos níveis de ensino primário e secundário, denominando a profissão como professor polivalente.

Segundo Saviani (2009), a criação da primeira Escola Normal foi originada pela grande problemática social de instrução popular, no século XIX, e em 1795 foram criadas, em Paris, a Escola Normal Superior e a Escola Normal Primária, uma para formação docente do nível secundário e outra para formação docente do nível primário, respectivamente.

Somente em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras, surgiu uma preocupação com a formação docente no Brasil, tendo a sua primeira Escola Normal em 1835 na Província do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2009). Todavia, essas Escolas, que seguiam um modelo educacional padrão europeu, focavam em um único objetivo: o domínio dos conteúdos para sua transmissão, desconsiderando a característica didática e pedagógica necessária para atuar com o ensino.

O padrão seguido pelas Escolas Normais no Brasil consolidou-se com a reforma paulista de 1890, e expandiu-se pelo país, marcada por duas vertentes: enriquecimento dos conteúdos curriculares e o foco nas atividades práticas. (SAVIANI, 2009).

Observa-se que desde essa época, o foco da formação de professor eram as atividades práticas, consideradas o espaço onde os futuros docentes estavam mais próximos de sua atividade profissional, dando a prática um caráter mais didático-pedagógico do processo de

formação, do que as demais disciplinas abordadas. Essa visão é sustentada até os dias atuais, pois, os cursos de Licenciatura dão aos seus documentos norteadores essa mesma perspectiva.

A história da educação no Brasil também é marcada pela implantação dos institutos, no final do século XIX, que tinham como ideal o modelo escolanovista, o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, criado por Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em 1933. (SAVIANI, 2009).

As Escolas Normais passaram a ser Escola de Professores e já incluía em seu currículo disciplinas específicas de ensino, pois “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p.146).

Em 1934 e 1935, os Institutos passaram a ter nível universitário, sendo incorporados às Universidades dos respectivos estados, “tornando-se a base dos estudos superiores de educação” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.99).

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados por todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009, p.146).

Foi a partir desse decreto-lei que ficou conhecido o “esquema 3+1” de formação de professores, isto é, três anos para as disciplinas específicas e um ano para a formação pedagógica, utilizado pelos estudantes dos cursos de Pedagogia e dos cursos de licenciatura de todo o país. Tratando-se de um modelo voltado a formação de bacharéis e as disciplinas pedagógicas somente complementavam a formação para obter o título de licenciatura.

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 instaura uma nova estrutura para o curso normal e os cursos de nível secundário. Essa estrutura ficou dividida em dois ciclos, sendo o primeiro o ciclo ginásial do curso secundário, com duração de quatro anos e voltado para a formação de regentes do ensino primário nas Escolas Normais regionais; e o segundo era o ciclo colegial do curso secundário, voltado para a formação de professores do ensino primário, funcionando nas Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009).

Em 1971, com a implementação da Lei n. 5.696/71, os ensinos primários e secundários mudaram sua nomenclatura e passaram a ser 1º e 2ª graus, o que ocasionou a extinção das Escolas Normais, instituindo assim então, a habilitação específica do magistério.

Além disso, observa-se que a Lei prevê a formação de professores em 3 anos para a licenciatura curta, e 4 anos para a formação na licenciatura plena.

Em 1996 com a Lei nº 9394/96, vulgo a nova LDBEN, a nova política educacional orienta que a formação docente para atuar na educação básica, será por meio da educação superior, graduação plena, isto é, acabando de vez como “esquema 3+1”. Dessa maneira, observa-se que a formação de professores em nível superior, especificamente a modalidade Licenciatura ainda é recente e até os dias atuais a LDB de 1996, orienta os documentos norteadores para os cursos de Pedagogia, dentre eles, as Diretrizes Curriculares de Pedagogia e o PPP do Curso na UFPB.

No que se refere à elaboração das DCNs, Gatti (2010, p.1357) aponta que: “Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação”. Consequentemente, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no ano de 2006. No 2º art. desse documento, constata-se que:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.1).

À vista disso, observa-se que as DCNs colocam nesta formação um campo bem amplo de atuação profissional, uma vez que o profissional docente do Curso de Pedagogia vai além do exercício de ministrar aulas, podendo consumir seus conhecimentos em outras áreas de cunho pedagógico.

Mesmo com o campo de atuação amplo, segundo as DCNs, os cursos de Pedagogia ainda estão/são marcados por seu foco na formação de professores para atuar na área do ensino, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental- anos iniciais, ou EJA, sendo caracterizado, até hoje, como professor polivalente.

Dessa maneira, observa-se que a questão pedagógica da formação docente sofreu diversas mudanças no contexto histórico de suas políticas formativas, e mesmo com tantas mudanças para tentar tornar a formação mais consistente, esse processo ainda é precário, pois suas problemáticas estão além do contexto histórico, mas também permeiam os documentos orientadores dos cursos.

2.2. Os documentos orientadores dos Cursos de Pedagogia no Brasil

O capítulo em cheque abordará apontamentos e reflexões relativos à trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, com foco nos documentos oficiais que normatizam e orientam o Curso no país, como a aprovação da LDBEN no ano de 1996, as DCNs para a Formação de Professores, até o ano de 2006 quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Vale a pena, neste capítulo, retomar um pouco da história do Curso de Pedagogia no país, antes de adentrar no cerne dos documentos oficiais.

2.2.1. A LDBEN e as Diretrizes Nacionais que orientam o Curso

O surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil tem seu marco no ano de 1939 com o Decreto-Lei nº 1.190 que instituiu o esquema 3+1 nos cursos de formação de professores para obtenção do currículo pleno.

O esquema 3+1 constituía-se de três anos de estudos na área de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia – o que iria conferir ao concluinte o título de bacharel, seguido de mais um ano de estudo na seção especial (Didática) que lhe conferiria o título de licenciado para o exercício docente (SILVESTRE; PINTO, 2017, p.164).

Observa-se que o esquema 3+1 tinha como prioridade a formação do bacharel, tendo a licenciatura como uma modalidade optativa apenas para garantir ao discente a oportunidade de obtenção de mais um título, ou seja, o sujeito formado pelo currículo do esquema 3+1 saía com formação nas duas habilitações. Entretanto, o estudante de Pedagogia no esquema 3+1 não tinha uma área de atuação definida, haja vista que, sem o curso nas disciplinas específicas da Didática, não possuíam título para atuar na área de ensino.

O Curso não era destinado a formar professores para atuar especificamente no ensino, nas salas de aula, mas sim para formar os chamados “técnicos em educação”, isto é, pesquisadores, planejadores, orientadores, coordenadores. Sendo agregado um ano de Didática e Práticas de Ensino, para formar o licenciado, todavia, para atuar no ensino das Escolas Normais.

“Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente” (PIMENTA, 2006, p.18), tornando o curso com caráter tecnicista, esvaziado teoricamente, com um currículo ainda maior e ao mesmo tempo fragmentado entre a formação pedagógica do especialista e formação pedagógica docente.

Silvestre e Pinto (2017), afirmam que o esquema 3+1 apresenta uma precariedade em torno das políticas educacionais do profissional de ensino, uma vez que esse esquema fragiliza a formação de professores, e cria um certo desprestígio à formação do licenciado, haja vista que os 3 primeiros anos focam no bacharelado.

Esta organização curricular, conforme salientam Martelli e Manchope (2004, p.3), “baseava-se na separação bacharelado-licenciatura, causando a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática”.

Ademais, vale destacar que o golpe militar de 1964, foi o principal marco que fez com que o Curso de Pedagogia modificasse sua estrutura, uma vez que a Lei da Reforma Universitária e a Lei n. 5.692/71, reorganizavam o Curso nos conformes do golpe.

Por essa razão, o Curso era fragmentado e o foco nos três primeiros anos era a habilitação em bacharel, e mesmo com a nova LDBEN, os pareceres que instituíam aquele modelo de formação perduraram até o ano de 2006 com a aprovação das DCNs para o Curso de Pedagogia (SILVESTRE; PINTO, 2017).

A retomada desses aspectos históricos para tratar sobre a atual LDBEN é fundamental, uma vez que tais fatos estão intimamente ligados com as novas leis, decretos e resoluções que normatizam o Curso de Pedagogia.

O processo de formação docente nos séculos anteriormente citados era desenvolvido através das chamadas Escolas Normais, com cursos primários e secundários, e em 1971, com a Lei n. 5.692/71, o profissional docente passa a possuir a habilitação de Magistério para 1º ou 2º grau. Somente em 1996, com a nova LDBEN, Lei nº 9394/96, a formação docente para o “ensino primário” passou a ser denominada como curso em nível superior de Pedagogia. No Artigo 62º da Lei, observa-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, observa-se que mesmo com a continuação dos Cursos Normais para o magistério de 1º grau, a LDBEN avança ao reconhecer a necessidade de formação em nível superior. Ademais, é importante salientar que, atualmente, algumas escolas de Curso Normal, foram extintas e os cursos de Pedagogia se estenderam por diversas universidades e faculdades do país.

Como já citado brevemente, só após o estabelecimento da Lei 9394/96, a LDBEN, foram instituídas as DCNs para a Formação de Professores, no ano de 2002 e em seguida, as DCNs para os cursos de licenciatura no Brasil.

Contudo, mesmo com a nova LDBEN, o Curso de Pedagogia, permaneceu seguindo os padrões da Lei da Reforma Universitária, instituída em data próxima a Lei n.5.692/71, e só modificou sua organização curricular com a institucionalização das DCNs para o Curso de Pedagogia.

Além disso, é importante destacar que, dado ao contexto da época do golpe militar, a LDBEN (Lei n. 9394/96) marcou o país em todas as esferas, uma vez que, “integra o conjunto das reformas econômicas, sociais e políticas do modelo neoliberal que, hegemonicamente, se implanta no Brasil desde a década de 80” (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p.8).

Isto é, esse conjunto de reformas que marcaram o país, marcou também o processo de formação e o próprio trabalho docente, uma vez que as mudanças ocorridas nas leis e políticas formativas tiveram como intuito melhorar e tornar o processo de formação docente mais consistente, ou seja, com mais foco no que orientava a LDBEN.

Após a Lei nº 9394/96, foram instituídas Diretrizes para a Formação de Professores, que “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002a, p.1).

Essas Diretrizes direcionam-se ao nível superior em todos os cursos de licenciatura do país, inclusive o Curso de Pedagogia, propondo uma organização curricular nos cursos, de acordo com as orientações propostas a formação e a prática docente.

Entende-se a formação como “um tempo de preparação para a realização futura do exercício profissional pretendido” (MOREIRA, 2017, p.28). Nessa perspectiva, esse processo formativo se constitui de uma organização curricular que viabilize ao discente estabelecer relações entre aquilo que está sendo aprendido teórica e praticamente, a partir dos fundamentos e princípios que orientam os PPCs dos cursos e suas matrizes curriculares.

O Artigo 3º das Diretrizes para a Formação de Professores, que faz menção aos princípios norteadores, aponta no seu inciso II, “a coerência entre a formação oferecida e a

prática esperada do futuro professor”. Esta coerência entre a formação e a prática tem em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002a, p.2)

Observa-se que, no primeiro ponto é mencionado o preparo do professor em um “lugar similar” ao que irá atuar. O preparo do futuro professor necessita não apenas de um lugar de atuação, mas também de uma consistente formação teórica que seja capaz de embasar sua ação, na sua prática do Estágio Supervisionado.

Ora, levando em consideração ao Artigo 4º das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, esse campo de atuação mostra-se bastante amplo, uma vez que nos incisos, são previstas atividades escolares e não escolares, nas quais englobem:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p.2).

Todavia, tratando-se da estrutura curricular do Curso na UFPB (Campus I), somente aponta caminhos para a atuação em espaços escolares, desde as disciplinas de ensino, até os Estágios Obrigatórios, visto que as ementas destes são direcionadas a atuação na sala de aula. Sendo assim, é possível perceber que mesmo com esse leque de atuação, de acordo com as Diretrizes, o Curso em si, é muito centrado na ação docente em sala de aula.

Por outro lado, mesmo que as DCNs apresentem esse campo bastante amplo, o Curso de Pedagogia ainda tem como eixo central a atuação docente em salas de aula, seja no Ensino Fundamental, seja na Educação Infantil, uma vez que coloca em seu Artigo 2º que:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais

do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.1).

Com relação ao processo de aprendizagem, na Resolução nº 1/2002² são consideradas como partes integrantes da formação que garantem a construção de conhecimentos, as habilidades. A construção de tais conhecimentos e habilidades no processo de aprendizagem ocorre através da interação com a realidade, entretanto, não se especifica o espaço, apenas menciona o uso das capacidades pessoais do estudante.

Os conteúdos que se apresentam como “meio e suporte para a constituição das competências”, na mesma Resolução, devem ser orientados e articulados as especificidades de cada curso, e considerando as DCNs para os cursos de Pedagogia. No Artigo 3º é apontado que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p.1).

Percebe-se que o documento visa o processo de aprendizagem como algo a ser consolidado através da prática profissional, e sendo essa prática fundamentada nos princípios que orientam o currículo do Curso. Tal colocação exige que, como afirma Pimenta (2012, p.68) “o professor em sua formação-ação tenha adquirido aguda *consciência* da realidade e sólida *fundamentação teórica* que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente *instrumentalização técnica* para nela intervir”.

Assim, a formação do estudante de Pedagogia está voltada para o estudo de aspectos teóricos e práticos que originam a ação docente, sua identidade e sua relação com o meio em que está inserido. Isto é, a Pedagogia, como ciência *da* e *para* a educação é um processo de assimilação dos conhecimentos e experiências do campo profissional.

Em seu parágrafo 1º do Artigo 2º, a referida resolução das DCNs para o Curso de Pedagogia, entende a docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p.1). A prática educativa é,

² A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, concerne as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

então, processo de compreensão dos conhecimentos adquiridos e ação consciente do sujeito que sofre influência das determinações sociais, econômicas, políticas, e, conseqüentemente, ideológicas de uma dada sociedade (LIBANEO, 1994).

Voltando a tratar da Resolução nº 1/2002, no que cerne a avaliação que é tida como uma forma de aferir os resultados para alcanças as competências que constituem o estudante e futuro docente, entretanto, a Resolução nº 1 /2006³, só faz menção as competências ao tratar do estágio curricular, quando no inciso IV do Artigo 8º, afirma que a integralização dos estudos é efetivada por meio do “IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” (BRASIL, 2006, p.5).

Entende-se a necessidade de integralização entre os conteúdos e a prática curricular, entretanto, não na perspectiva de apenas desenvolver a “competência” para exercer a atividade profissional, mas também com o objetivo de proporcionar ao discente a reflexão dos conteúdos e da sua prática no estágio, mesmo que com o pequeno espaço de tempo dos estágios. Na realidade, essa reflexão deve acontecer em todo o decorrer do curso e também egresso no exercício da profissão.

Sendo assim o processo de formação, lugar para crítica e reflexão, proporciona ao aluno compreender o seu espaço de atuação e unir a teoria à prática, pois como afirma Piconez (2012, p.25) “com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de um futuro, proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e fragilidades da prática”.

No que cerne a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, com base na anterior, a Resolução nº 1/2002, foi instituída uma nova resolução, a Resolução nº 2/2002⁴, uma vez que a primeira somente institui as Diretrizes que organizam os cursos de graduação em licenciatura, deixando para a segunda, a cargo de estabelecer a duração mínima dos cursos.

Os Artigos 12º e 13º da Resolução nº 1/2002, afirmam que a duração deve ser definida por outra resolução específica (Resolução nº 2/2002). O Artigo 12º aponta em seus parágrafos que a prática não pode ficar reduzida ou isolada, sendo desarticulada ao restante do

³ A Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, refere-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

⁴ Resolução CNE/CP nº 2/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

curso, devendo assim permear todo o processo de formação. No Artigo 13º, que trata especificamente do estágio, no parágrafo 3º, afirma que este deve ser realizado em escolas da educação básica, desenvolvido da segunda metade do curso. (BRASIL, 2002a).

Observa-se também que na Resolução nº 2/2002, a formação docente em cursos de licenciatura deve possuir no mínimo 2800 (duas mil e 800) horas, sendo subdivididas da seguinte maneira:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b, p.1)

Da mesma maneira em que está posto no inciso II desta Resolução, a LDBEN de 1996 em seu Artigo 65º também institui uma carga horária mínima para a prática de ensino, de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 1996). Assim, como estes documentos, as DCNs de Pedagogia também instituem a carga horária de duração mínima do Curso e do Estágio Curricular Obrigatório. Em seu Artigo 7º, as Diretrizes propõem uma carga horária de 3200 (três mil e duzentas) horas distribuídas da seguinte forma:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p.4)

Observa-se nesses documentos uma diferença das cargas horárias mínimas dedicadas ao estágio curricular, entretanto, nos três documentos, o estágio curricular deve ser realizado ao longo de todo o processo de formação. Entendendo o estágio como uma disciplina que é um campo teórico e prático, nesse espaço, o discente é capaz de desenvolver reflexões acerca desses dois campos e articulá-los, a fim de alcançar a práxis no processo de formação.

A práxis é entendida como a ação consciente do sujeito que une a teoria e a prática, como afirma Vázquez (2011, p.111), “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda atividade do homem [...] teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Tratando-se do Projeto Pedagógico dos Cursos, a Resolução nº 1/2002, aponta um parágrafo único em seu Artigo 5º, que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, p.3).

Essa estratégia é fundamental para a formação docente, em especial na prática curricular do estágio, visto que o processo de ação-reflexão-ação se sustenta durante todo o andamento do curso, permitindo ao discente que ele possa articular seus conhecimentos práticos aos conhecimentos teóricos e vice-versa.

Quando se refere a formação docente, Veiga (2008, p.15) destaca que, “O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoafirmativo”, por esse motivo diz-se que o processo de ação-reflexão-ação é contínuo, é um ciclo, pois, o docente está, mesmo que não consciente disso, fazendo reflexões sobre sua prática, e por elas dando origem a novas práticas.

Para tanto, a afirmação supracitada é a mais próxima ao que cerne a relação teoria e prática, presente na Resolução nº 1/2002. Além disso, o Artigo 6º orienta que nos PPCs devem ser consideradas competências referentes a valores, a domínio de conteúdos e de conhecimentos pedagógicos, e competências para o próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a).

Entretanto, os saberes profissionais não consistem apenas nas competências e habilidades descritas em documentos, na realidade, tais competências se constituem teoricamente por meio de uma prática anteriormente vinda, relacionadas então com a experiência de vida e profissional do docente. Sendo assim, esses saberes e competências expostos nos documentos estão dialeticamente relacionados com a prática da atividade docente, visto que um da fundamento ao outro.

Por sua vez, as DCNs de Pedagogia em seu Artigo 8º orientam que os PPCs do curso, os estudos são integralizados a partir de atividades que aprofundemos estudos, disciplinas e seminários, práticas de docência e de gestão, atividades complementares e o estágio curricular realizado ao longo do curso (BRASIL, 2006).

Dessa forma, entende-se que o PPC de um curso é o documento mais importante a ser seguido, uma vez que orienta as disciplinas e ementas, a matriz curricular, o perfil dos discentes e até mesmo a prática profissional em concordância com a estrutura do curso na universidade em que está inserido.

Para tanto, Pimenta e Lima (2012, p. 66) supõem que “os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos currículos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente”.

Por fim, é importante destacar que mesmo instituídas em 2006, as DCNs dos cursos de Pedagogia permanecem as mesmas, bem DCNs para a Formação de Professores. Entretanto, no ano de 2015, foram instituídas novas diretrizes por meio da Resolução nº 2/2015⁵, e em 2019, foram definidas DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) por meio da Resolução nº 2/2019.

Todavia, levando em consideração que as DCNs para o Curso de Pedagogia foram instituídas em 2006 e não houve nenhuma reformulação, fica a disposição das universidades adequar seus cursos de licenciatura às novas DCNs.

⁵ Essa Resolução trata-se das 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.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPB - CAMPUS I

Já adentrando no Curso de Pedagogia na UFPB, o presente capítulo trará apontamentos que explicam o Curso, desde a sua criação na Universidade, no ano de 1949, a reformulação do seu PPP em 2006, que se fazia necessária desde o ano de 1978, bem como, também trás reflexões sobre a importância do PPP e sua influência no Curso. Além disso, também apresenta as orientações propostas no PPP do Curso de Pedagogia para o Estágio Supervisionado.

3.1. Breve histórico do Curso na UFPB

O Curso de Pedagogia na UFPB foi criado no ano de 1949, isto é, 10 anos após a criação do Curso no país. O Curso foi criado pela Lei Estadual N° 341 de 01.09.49, na UFPB, que antes era denominada de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e só em 1969 passou a ser conhecida por Faculdade de Educação. Em 1976, quando passou a ser oficialmente a Universidade Federal da Paraíba – UFPB – o Curso foi integrado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), e só em 1979, passou a ser isoladamente o Centro de Educação (CE) (UFPB, 2006a).

No ano de 1978, no *Campus I* da UFPB, pelo Parecer N° 6.710/78 foi criado o CE, após a sua desvinculação ao CCSA, onde era situado o Curso de Pedagogia. A reformulação do Curso se fazia necessária, pois, o currículo vigente da época era baseado no esquema 3+1, isto é, na formação curta, que formava os técnicos e especialistas em educação e na formação plena que formava os educadores para atuar nas salas de aula.

A ideia da reformulação do Curso, que surgiu após tal desvinculação, tinha como base profissional a docência e a superação da dicotomia entre professor e especialista. Além disso, a reformulação era de extrema relevância em razão da função do egresso Administrador Escolar, uma vez que este era subordinado a interesses políticos, ou não estavam no exercício de sua função na qual era habilitado (UFPB, 2006a).

Também foi necessária uma revisão diante os currículos do Curso que formavam os Supervisores e Orientadores, visto que havia uma fragmentação nesta formação que era desarticulada as disciplinas comuns do Curso, ocasionando numa inexatidão do tipo de profissional a ser formado (UFPB, 2006a).

Posteriormente a tantas análises realizadas, no ano de 1996, o Curso teve sua reformulação curricular pela Resolução N° 13/96 do CONSEPE⁶, e ainda assim, em consequência as mudanças sociais e educacionais, a Coordenação do Curso e a Pró-Reitoria de Graduação (PRG UFPB) comprometeram-se com a criação de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) (UFPB, 2006a).

No ano de 2006, tendo como bases legais a Lei n° 9394/96 (LDBEN), as DCNs para os cursos de Pedagogia e a Resolução N° 34/2004 do CONSEPE, a Coordenação do Curso e a PRG da UFPB, elaboraram o novo PPP do Curso, através da Resolução N° 64/2006⁷.

3.2. O Projeto Político Pedagógico do Curso

Aprovado pela Resolução CONSEPE n° 64/2006 do, o PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia compreende a um “conjunto de ações sociopolíticas e técnico-pedagógicas que se destinam a orientar a concretização curricular do referido Curso” (UFPB, 2006a, p.1).

A elaboração deste documento vai além de uma questão administrativa da instituição, envolve a história do curso, a realidade em que está inserido, o público por ele atingido, bem como, trata-se de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, frente às demandas sociais e políticas que o influencia.

Nessa lógica, essas ações supracitadas, são determinadas pela prática do homem em sua vida social, uma vez que são guia para estabelecimento de uma base curricular do curso.

Dessa forma, o PPP do referido Curso possui uma relação direta com a Universidade e com as DCNs que o normatiza, tendo como base da formação a docência e a unidade indissociável entre teoria e prática.

A formação docente, segundo Veiga (2008, p.13), é entendida como “uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar, de avaliar”. Portanto, o ato de formar professores requer dos docentes, saberes “profissionais e experienciais”⁸ que são próprios da sua vivência enquanto educador.

Esses saberes, por sua vez, são adquiridos nos seus anos de formação através da atividade reflexiva entre aquilo que se aprende e aquilo que se faz, isto é, entre a teoria e a

⁶ A sigla refere-se ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, órgão responsável pelas resoluções instituídas na Universidade.

⁷ Essa Resolução NE 64/2006 elaborada pelo CONSEPE aprova o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia, do CE, do Campus I, da UFPB.

⁸ No livro *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif (2014) sinaliza saberes docentes: saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes práticos e experiências e o saber plural.

prática. Pode-se afirmar que, apesar de entendidas como distintas, a teoria e a prática são campos inseparáveis, de forma que um constitui o outro, derivando assim, uma relação dialética.

Entendendo essa relação na perspectiva da práxis, como de extrema importância para a educação e à formação do educador, esse movimento dialético, essa atividade reflexiva na vida do professor “aponta para a construção de uma nova prática” (BAPTISTA, 2012, p.234).

Para tanto, observa-se no PPP do Curso que este é fundamentado em princípios de abordagem pluralista da educação, sendo então: o princípio sócio histórico do conhecimento; o princípio de uma concepção de sociedade com maior justiça social; o princípio da compreensão das diferenças; o princípio da compreensão da pesquisa como processo educativo; o princípio da compreensão da práxis (UFPB, 2006b).

Nesse sentido, Bussman (2011, p.38) destaca que, “Em primeiro lugar, o projeto político-pedagógico delineia de forma coletiva a competência principal esperada do educador”. Desse modo, o projeto político pedagógico do Curso almeja que o perfil do futuro pedagogo possua uma “consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso” (UFPB, 2006b, p.13).

Almeja-se essa “consistência” para que o futuro profissional adquira competências, habilidades e atitudes, de modo que esteja apto a atuar de forma igualitária e democrática, bem como orientam as bases legais do Curso.

Por outro lado, assim como se observa nas Diretrizes para o Curso, o próprio PPP também sinaliza um campo de atuação bastante amplo que perpassa as dimensões da docência, da gestão educacional, da avaliação de projetos pedagógicos e da produção de conhecimentos do campo educacional. Todavia, em termos teóricos do que está posto no mesmo documento, a formação e a atuação devem ter como base profissional a docência.

Tratando-se da composição curricular do Curso de Pedagogia, esse possui como eixos “a relação teoria e prática na integração do saber e do fazer, em que a pesquisa e a prática pedagógica se constituem elementos condutores e integradores de outros componentes curriculares” (UFPB, 2006b, p.16). Supõe-se que o Curso tem como intenção a produção do pensamento e da reflexão que articulam a teoria e a prática dando subsídios para uma formação baseada no princípio da unidade teoria-prática.

No que cerne a carga-horária, como já dito anteriormente, este possui 3.210 horas-aula, estabelecendo no Artigo 5º da Resolução N° 64/2006 que os estágios obrigatórios tenham duração de 300 horas-aula, e que sejam divididos ao longo do curso. Para tanto, as

disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso são divididas cada uma em 60 horas, isto é, são 5 disciplinas a serem cursadas, cada uma com sua especificidade no âmbito da docência.

3.3. O Estágio Supervisionado no Curso e a relação teoria e prática

Os estágios obrigatórios, também denominados de estágios supervisionados, são componentes curriculares da matriz do Curso de Pedagogia na UFPB, que se iniciam desde na metade do curso, divididos ao longo dos períodos.

Uma vez que possui 300 (trezentas) horas-aula, como é estabelecido no PPP, os estágios acontecem desde o 4º semestre para os turnos matutino e vespertino, e a partir do 5º semestre para o turno noturno⁹, subdivididos em: ES I em Gestão Educacional; ES II em Educação Infantil; ES III em Ensino Fundamental (anos iniciais); ES em Ensino Fundamental (anos finais); e ES na área de aprofundamento (Educação Especial ou EJA).

A Lei Nº 11.778/2008, que dispõe do estágio de estudantes, define-o como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (BRASIL, 2008). Levando em consideração o cerne da referida lei, a preparação para o trabalho surge como uma forma de permitir ao discente aproximar-se de sua futura realidade profissional.

Logo, falar de estágio, em especial o estágio supervisionado obrigatório, é traduzi-lo numa perspectiva de experiência na formação, e de relação teoria e prática. Assim, essas três categorias encontram-se intimamente articuladas, mostrando caminhos para a formação de um profissional autônomo, crítico e reflexivo.

Oferecidos ao longo do curso, e sendo consideradas disciplinas de viés prático e teórico, os estágios surgem como uma forma de aproximar o discente de sua futura realidade profissional. Esta aproximação acontece por meio de observações e intervenções, elaboradas pelos próprios alunos para realizar nas salas de aula das escolas em que estão inseridos.

Assim, pode-se afirmar que o estágio, no âmbito da experiência, concerne a um espaço que oportuniza ao discente conhecer um pouco da sua realidade profissional, portanto, não deve ser reduzido a uma questão burocrática e institucional, mas sim, deve ser vislumbrado de maneira tão significativa quanto as disciplinas de cunho teórico.

Não devemos incorrer no perigo de conceber o estágio apenas como uma ‘oportunidade de treinamento’ no sentido tradicional da expressão, uma vez

⁹ O fluxograma curricular de cada turno estão disponíveis nos anexos, destacando cada ES de cada semestre.

que representa essencialmente, uma oportunidade de integração como mundo do trabalho, no aprendizado da troca de experiências (MOREIRA, 2017, p.70).

Por outro lado, inserir o discente nas salas de aula com observações e intervenções, não quer dizer que ele está suficientemente qualificado para resolver todos os problemas da escola pública ou das dificuldades dos alunos, na realidade, “é fundamental que ele seja levado a *conhecer* e *refletir* sobre o mundo como tal realidade foi gerada, condição esta fundamental, mas não única para que venha a transformá-la pelo seu trabalho (PIMENTA, 2012, p.78).

Está presente na Resolução N° 16/2015 do CONSEPE, em seu Artigo 63º, que é objetivo do Estágio Supervisionado Obrigatório: “I - Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado” (UFPB, 2015, p.33).

Entretanto, esta integração nem sempre acontece de forma consciente pelos alunos. Nos estágios, a articulação que os alunos estabelecem entre teoria e prática ocorre, na maioria das vezes, de forma inconsciente, tornando comum e habitual as ideias de que “estágios são disciplinas práticas” e “na prática a teoria é outra”. Ora, Pimenta (2012, p.62) afirma que:

No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Mesmo com uma matriz que tenha por base a docência, é possível concordar com a afirmação citada, na perspectiva de que o discente ou não está consciente da relação, ou não consegue aprofundar-se teórica e metodologicamente no curso das disciplinas. Portanto, “essa relação não vem ocorrendo de maneira intencional e sistemática, mas sim por um esforço do estudante em relacionar seus saberes” (MOREIRA, 2017, p.78).

Mas não se trata de desarticular a teoria da prática e vice-versa, e sim perceber que as divergências entre esses campos são como base para se estabelecer uma relação entre eles. Essa relação não acontece de forma retilínea, na verdade, esses campos permanecem em constante atrito e contradição, mas nunca negam um ao outro.

Desse modo, entende-se que tais contradições que estão no cerne dessa relação, tornam-na dialética, isto é, a contraposição entre teoria e prática, leva a origem de novas ideias e novas práticas, tornando eterno esse ciclo.

Essa perspectiva dialética entre teoria e prática deve ocorrer não só na lógica dos estágios supervisionados, mas também nas demais disciplinas do curso, uma vez que, a definição de ideias e concepções não existe somente pelo pensamento, mas dele em conformidade com a ação prática do homem, em primeiro lugar.

Portanto, não se deve colocar o estágio como o ‘polo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão *sobre* e a *partir* da realidade da escola pública de 1ª a 4ª série (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p.129 apud PIMENTA, 2012, p.20).

Logo, sendo essa relação permeada durante todo o curso, através do aprofundamento e reflexão das ideias e das ações, a formação docente fica, dessa maneira, fundamentada numa práxis pedagógica, isto é, no reconhecimento, na consciência das contradições entre teoria e prática na formação do pedagogo.

Entretanto, o que se defende aqui não é que a práxis aconteça necessária e somente nos estágios, mas na associação desses com as demais disciplinas durante todo o processo formativo docente.

Por tratar-se de um espaço experiencial que promove a integração entre teoria e prática, não se pode deixar de afirmar, também, que o ES tem sua parcela de contribuição na formação do pedagogo. Mesmo que em meio as adversidades enfrentadas no Curso, pelos alunos, e pelo não reconhecimento da relação teoria e prática nos estágios de formação docente, não se pode negar que o ES contribui significativamente no processo formativo.

Mesmo defendendo a ideia de que o estágio supervisionado é espaço de articulação entre teoria e prática ou que promove a práxis na formação docente, não se pode deixar de citar, infelizmente, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes acerca do estágio. Às vezes por falta de interação entre a escola e a universidade, às vezes, em razão do docente, ou por falta de um bom acolhimento pelas escolas públicas ao receber os estagiários.

Todavia, mesmo em meio às dificuldades, o estágio emerge com sua parcela de contribuição, uma vez que possibilita, justamente ao discente, intercalar, integrar e refletir sobre as teorias estudadas como referências para o estágio e vice-versa. Portanto, mesmo restrito a observações, contribui de tal maneira que, mesmo sendo uma mínima noção da atuação docente, proporciona ao discente articular suas experiências as teorias estudadas em consonância ao ES.

Tsé-tung (2001, p.22) aponta que “O conhecimento desligado da prática é inconcebível”. Dessa forma, por menor que seja o espaço de intervenção nos estágios, mesmo

reduzido a observações, proporcionam um conhecimento mais próximo da realidade escolar do que se ativesse apenas às disciplinas teóricas do Curso.

Sabendo que o Curso tem como eixo articulador a docência e a relação teórico-prática, e uma vez que os estágios obrigatórios são voltados para essa vertente, torna-se necessário conhecer e compreender as relações que os discentes do Curso estabelecem entre teoria e prática nos estágios obrigatórios.

4. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DISCENTES

Sendo o foco deste estudo, compreender as concepções que os discentes estabelecem sobre a relação teoria e prática no Estágio Supervisionado. Foram convidados a participar da pesquisa 3 (três) alunos(as) de cada turno, visto que a matriz do turno noturno difere das do Curso Diurno, possuindo 1 (um) semestre a mais. Dessa forma, os estágios no curso noturno começam, diferentemente do turno diurno, a partir do 5º semestre.

No Curso de Pedagogia na UFPB, há historicamente a prevalência do sexo feminino entre os estudantes, por essa razão, dos 3 (três) discentes convidados a participar, 2 (duas) alunas são do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino.

Inicialmente, os critérios para a escolha dos (as) discentes eram: a) Ter cursado até o ES IV; b) Estar em fase de conclusão do Curso; c) Estar bloqueado (a), isto é, ter cursado todas as disciplinas em seu ritmo como sugere a matriz de cada turno; d) Não possuir experiência escolar que não fossem os ES.

Entretanto, tendo em vista que muitos (as) discentes que estão concluindo o Curso já possuem vínculo empregatício, principalmente, quem estuda à noite, o item “d” dos critérios de escolha foi anulado.

Considerando que a matriz curricular para o Curso noturno possui 1 (um) semestre a mais, o (a) discente participante da pesquisa, bloqueado (a), ingressou na Universidade no período letivo de 2015.2 e os (as) discentes bloqueados (as) do turno matutino e vespertino, ingressaram no período de 2016.1.

A fim de proteger a identidade dos (as) participantes, foram-lhes entregues TCLE, concordando em participar desta pesquisa, que por sua vez, identificará os(as) discentes da seguinte maneira: DF1, isto é, discente+sexo+número de participante.

Para chegar ao objetivo central da pesquisa, foi elaborado um roteiro que serviu de base para a entrevista semiestruturada, gravada, junto aos (as) discentes, no intuito de conhecer, primeiramente suas ideias sobre ES, para então compreender suas concepções acerca da temática deste estudo.

A seguir, serão enfatizadas as concepções dos (as) discentes, a partir das entrevistas realizadas, por meio de reflexões acerca da relação teoria e prática no ES. Para isso vale destacar que o Estágio concerne a um espaço que possibilita essa reflexão já que é possibilitado ao discente conhecer um pouco do trabalho docente.

4.1. A concepção discente sobre o Estágio Supervisionado

Em primeiro lugar, o ES é entendido, para os (as) entrevistados (as), como um campo de oportunidades e experiências de estar inserido na área de atuação, como afirma a DF2: “*é uma experiência proporcionada pelo Curso, ‘pra’ que possamos saber a questão da docência, como é a prática do professor em sala de aula*”. Entretanto, essa lógica de ES como um campo de experiência, dá a disciplina uma perspectiva reducionista à prática, como espaço de aplicação de teorias, como percebe-se nas falas:

- “*É uma experiência muito rica, principalmente da parte de oportunizar para todos os estudantes, poder ter essa experiência no campo, não só estar na parte teórica em si, mas também a gente pegar todos esses conteúdos, tudo que a gente aprendeu durante esse período de vivência na universidade e levar ‘pra’ prática*” (DM3).
- “*O estágio, para mim, é a oportunidade que a gente tem de colocar tudo que a gente vê na sala de aula, toda teoria, na prática, é isto!*” (DF1).

Pode-se concordar com os entrevistados, na medida em que o ES proporciona a oportunidade de colocar em pauta os conhecimentos adquiridos no Curso, todavia, deve ser pensado como algo que está para além da oportunidade e da experiência, uma vez que essa lógica cria um reducionismo da disciplina a um espaço meramente prático e reprodutor de teorias e modelos educacionais.

Nesse mesmo sentido, Pimenta e Lima (2012, p.36) afirmam que “essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um saber que será bem-sucedido quanto mais de aproximar dos modelos observados”.

O ES deve ser então teórico e prático. Teórico na medida em que permite ao aluno trazer os elementos estudados na sala de aula ao campo de Estágio, prático, na medida em que está para além dos muros da Universidade, está imerso na realidade articulando os conhecimentos às observações.

Entretanto, pensar nessa imersão é necessário ter cautela, uma vez que estar no campo não implica dizer que se está preparado para lidar com a realidade escolar. Sim, o Estágio dispõe dessa oportunidade de refletir e articular os conhecimentos, mas em um curto espaço de tempo. Para que a formação seja fundamentada no princípio da práxis, é necessário tanto o espaço prático, como o teórico.

Por isso, aos estudantes, o ES deve ser reflexivo e crítico durante todo o tempo na Universidade, articulando experiências e fundamentos, a fim de tornar-se um pedagogo autônomo.

Por outro lado, apesar de propor essa articulação, os discentes do Curso avaliam o ES como “um pouco desorganizado”, uma vez que a Universidade muitas vezes não está “de acordo” com a sociedade, como afirma a DF1: *“o tempo da escola não é o mesmo tempo da Universidade, então, às vezes quando o professor da disciplina de estágio faz um cronograma para a gente cumprir no estágio, às vezes não coincide com o cronograma da escola”*.

Nota-se na fala da discente que a relação entre a Universidade e a escola é um pouco fragilizada, em detrimento do cronograma da disciplina ser diferente e desarticulado da realidade escolar. A ausência de uma relação mais estabilizada entre Universidades e escolas públicas, pode, de certa forma, interferir na formação, pois como continua a DF1: *“às vezes, cria um buraco no nosso estágio que acaba atrapalhando nossa formação”*.

Dessa maneira, pode-se concordar com Piconez (2012, p.58) quando afirma que os ES são “uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo da articulação orgânica com a própria realidade”.

Em síntese, o ES não deve se resumir a uma burocratização do Curso ou uma mera observação do campo, deve na realidade, compreender a “uma análise cuidadosa, acompanhada de estudos, entrevistas, observações para que possamos compreender a vida da escola, seus problemas e perspectivas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.226).

O ES concerne a uma disciplina de carga tão relevante quanto as demais, dessa maneira é importante e necessário que, para que seja uma disciplina tão positiva quanto as outras, necessita estar articulada a realidade local das escolas conveniadas com a Universidade, visto que, num caso desse de contraposição a realidade escolar, compromete a formação de um aluno e futuro docente reflexivo.

Não basta que o docente da referida disciplina apenas oriente a elaboração de um projeto de intervenção e das observações a serem feitas. Afirma a DF2: *“na sala de aula, a professora era mais de orientar os projetos de intervenções ‘pra’ que a gente pudesse aplicar em sala de aula”*. Assim como os alunos devem estar imersos na rede pública como estagiários, estes devem também procurar inteirar-se no seu papel de professor supervisor, indo a busca do calendário escolar e articulá-lo a disciplina.

A maneira como o docente guiará a disciplina, diz muito sobre a perspectiva dos estudantes sobre o ES. Se o docente permite que seja espaço de articulação entre teoria e prática, certamente, a disciplina será mais positiva. Caso contrário, fará com que o discente

permaneça na lógica de que “teoria e prática são totalmente diferentes”, tornando-as ainda mais distintas e impedindo que se desenvolvam reflexões entre elas.

4.2. A concepção discente sobre a relação teoria e prática no Estágio Supervisionado

Fica muito evidente nas entrevistas que na concepção dos discentes, a relação entre teoria e prática é fundamentada numa perspectiva de aplicação, isto é, os(as) discentes pouco percebem que a relação é, na realidade, baseada no princípio da contradição e da reflexão entre ambas.

Contradição, pois, não se aplica teoria à prática. Integram-se elementos de uma na outra, refletem-se uma na outra, e dá-se origem a uma nova ação, a partir desse ciclo. E reflexão, por saber que uma necessita da outra para que possa ser reconhecida como relação. Entretanto, a perspectiva dos (as) estudantes, difere quanto ao caráter que a disciplina tem para cada indivíduo.

- *“Eu acredito que seja mais teórica do que prática. Porque muita coisa que a gente vê aqui dentro da sala de aula (na universidade), a gente não consegue aplicar na sala de aula (do estágio)”*. (DF1)

Segundo Pimenta (2012, p.53), “E aí a prática foi ficando cada vez mais ‘teórica’, ou seja, distanciada da realidade”. Considerando essa afirmação, percebe-se que, para a discente, a disciplina de Estágio é destinada para aplicar o que é visto na Universidade, entretanto, essa aplicação não é possível, primeiramente, porque contradiz o cerne da práxis na relação entre teoria e prática, segundo, pois, para que esta relação ocorra, não se distancia a teoria da prática (realidade escolar).

Entretanto, o sentido que se tem a palavra “aplicação” para os discentes, é compreendida não no sentido literal e pragmático do termo, mas a partir de um entrelaçamento entre teoria e prática. Observa-se isto quando, ao afirmar “aplicar” os fundamentos, também falam como se estes apenas baseassem a prática, não necessariamente encaixada a realidade.

- *“Eu acho que essa relação teoria e prática é quando você tem os fundamentos teóricos, tem toda essa fundamentação necessária para você se basear na sua prática, você tem toda uma base para colocar na prática, para agir de acordo com a fundamentação”* (DF1).

Por outro lado, mesmo mantendo a lógica de “aplicação”, na compreensão da DF2, já é possível perceber uma perspectiva diferente, pois para esta, o Estágio se apresenta como mais prático do que teórico.

- *“Então, a gente tem a disciplina de Estágio em cada período, de 60 horas, e aí, essas 60 horas pouco – das disciplinas que eu cursei de Estágio – pouco se era em sala de aula, aqui na Universidade, no âmbito teórico... Então, eu acredito que seja mais prático do que teórico”.* (DF2)

Nesse sentido, a discente acredita que no curso da disciplina sejam necessárias aulas de estágios que alternem entre teoria e prática, entre Universidade e escola. Essa alternância é realmente importante, haja vista que dá a disciplina o caráter que ela necessita, de espaço de articulações, reflexões e diálogos. Entretanto, a aluna não enxerga essa alternância, deixando a cargo da disciplina ter isso de modo evidente.

Pode-se concordar com a discente na medida em que é necessário que o professor da disciplina conceba a disciplina dessa maneira, por outro lado, acredita-se que também cabe ao aluno fazer suas próprias reflexões diante os conteúdos já estudados. Contudo, acredita-se que a ausência de teorias que a discente sinaliza, diz respeito a falta de espaço na própria sala de aula na Universidade em dialogar sobre as experiências vividas, que enriquecem o processo de formação.

Dessa forma, teoria e prática não devem ser concebidas como algo dissociado, separado, devendo assim, prevalecer a atividade de reflexão e alternância entre elas, haja vista que “com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de um futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e fragilidades da prática” (PICONEZ, 2012, p.25).

O DM3, por exemplo, aponta em sua fala a contribuição dessa troca de experiências entre os alunos:

- *“Cada um fica em escola diferente, são turmas diferentes, alunos diferentes, sempre experiências diferentes, e isso é bom pra compartilhar em sala de aula”, e conclui: “é a partir dessas experiências que a gente vive e compartilha com os outros a gente enriquece muito o nosso processo, como profissional”.*

Dito isso, não se pode negar a relevância que o espaço dado para diálogos sobre as vivências individuais do ES contribui significativamente na formação acadêmica. Além disso, é importante também que o docente não apenas designe os estudantes para as escolas

orientando o que deve ser observado, deve propor ao estudante conhecer teoricamente não só as fundamentações pedagógicas, mas as fundamentações de/sobre estágio.

Como sinaliza a DF2, a sua concepção sobre relação teoria e prática no ES quer dizer que: *“É necessário que possamos ter uma fundamentação, conhecer autores que falam a respeito de estágio, qual a essência realmente do estágio, essa seria a teoria, e a prática, é trazer essa questão da teoria, que a gente estuda em sala de aula, fundamentação, pra que possamos adequar à prática em sala de aula.”*.

Mesmo sendo um campo que propõe experiências e oportunidades no quesito prático, no âmbito teórico, o ES ainda deixa a desejar, na perspectiva de alguns alunos, pois na fala da DF2: *“Eu acredito que o Estágio é uma oportunidade, porém ainda precisar ser mais trabalhada a questão da teoria em sala de aula, pra que possamos ir para a prática”*. Nota-se que a discente sente falta de aparatos teóricos que guiem a sua ação prática no ES, entretanto, em vista de outros estudantes, não é necessariamente dessa forma que acontece.

Como supõe Piconez (2012, p.57), *“um dos elementos de que a Universidade dispõe e que poderia ser redimensionado é o Estágio Supervisionado, obrigatório em todos os currículos de Licenciatura e Pedagogia, mas não devidamente explorado”*.

Diferentemente de outros cursos de licenciatura, o Curso de Pedagogia na UFPB dispõe de uma matriz curricular na qual para cada ES existe uma disciplina referência, por exemplo, a disciplina Gestão Educacional e o ES em Gestão Educacional. Nessa via, para cada Estágio, uma disciplina teórica para basear a ação do estudante.

Tendo tais disciplinas como guia e base teórica para mobilizar seus conhecimentos, a ação no ES torna-se mais clara para o estudante, na medida em que é capaz de orientar-se, como aponta a DF1:

- *“Eu acho que no geral, foram boas minhas experiências, tudo que eu aprendi nas disciplinas, sobretudo na disciplina de Organização e Prática da Educação Infantil, porque a professora ajudou bastante, era a mesma professora do Estágio Supervisionado, então ajudou bastante nessa questão de primeiro fundamentar e depois ir para a prática”*.

Por outro lado, mesmo tendo as disciplinas como base, a discente afirma não conseguir conciliar tais fundamentos com a prática. Isso se dá em razão de, mesmo situando a lógica de ter a teoria como base, a perspectiva da aplicabilidade prevalece, como se uma teoria que não condiz com a prática está errada ou é inválida, e conclui: *“às vezes a prática não concilia com a fundamentação e acaba gerando um desconforto para a gente, para o estagiário”* (DF1).

A falta de percepção de que as contradições entre a teoria e prática fazem o cerne da relação atrapalha na compreensão da prática e da própria teoria, impossibilitando que a práxis ocorra no processo formativo docente.

Por outra via, na lógica do DM3, a relação teoria e prática é percebida, no ES, como um campo onde as duas devem caminhar juntas, já que necessitam uma da outra: *“É uma relação que anda junta, elas têm que andar tudo junta, não pode dizer assim ‘ah, aquela parte da teoria em si vai ser aplicada de uma forma separada’”*.

É importante que o aluno reconheça essa relação na sua formação, e mesmo que usando termos como “aplicar” este aluno, de forma inconsciente, faz reflexões sobre transformação da prática, a partir das reflexões teórico-práticas. Como aponta em suas seguintes afirmações:

- *“Aquele questão dos assuntos que vai ser dado em sala de aula, como a gente pode projetar aquilo, e essas disciplinas do Estágio ajudou muito a levar a gente, como um guia pra a gente poder projetar as aulas em outras coisas” (DM3).*
- *“Então, aquele momento de experiência, da gente propor aquilo que a gente planeja e ver quais os resultados, se vai dar resultado positivo ou não, se aquela prática que eu to pensando durante esse curso vai dar certo, ou tem que mudar” (DM3).*

É evidente que a concepção deste aluno sobre teoria e prática no ES não se restringe a um momento de experienciar o trabalho docente, mas ver nele possibilidades de mudar a própria ação pedagógica, e reconhecer nele os elementos teóricos vistos na Universidade.

O entrevistado também aponta ser capaz reconhecer a necessidade de mudar ou não a sua prática. Mudar a prática no sentido de que cada realidade, como ele afirma anteriormente é diferente, sendo assim, cada aluno, cada escola terá uma necessidade de atuação do estagiário diferente.

Além disso, mesmo que situando o estágio como uma experiência, mas sem reduzi-lo a isso, em sua fala, o Estágio também se apresenta como um lugar de possibilidades do conhecer para saber fazer o trabalho pedagógico. *“Voltando aquela parte da experiência, né, de a gente pegar, imaginar aquilo que a gente pretende fazer... sei que em alguns momentos a gente tem aqueles pequenos probleminhas, aquela preocupação de que não vai dar certo, que a gente tá planejando, mas a vida é isso, é com os erros que futuramente vem os acertos” (DM3).*

Nessa perspectiva, esses erros e acertos que fazem parte do processo de formação docente, sobretudo no Estágio Supervisionado, “poderá auxiliar o aluno a compreender e

enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática.” (PICONEZ, 2012, p.58).

A relação entre teoria e prática no ES estabelecida pelos discentes, fica bastante evidente quando sinalizam a parti de exemplos por eles vivenciados, como por exemplo, na fala da DF1, ao dizer que:

- *“Com base em algumas teorias que eu vi na sala de aula e quando, por exemplo, a de Winnicott, quando ele fala que brincar é imprescindível para a criança. E aí quando eu levei para a sala de aula, para a creche, no estágio da educação infantil, esse brincar, eu pude constatar que realmente é uma forma mais fácil da criança aprender. Então acho que tem bastante relação a teoria e a prática no estágio”* (DF1).

Pode-se concordar que “as diferentes disciplinas deverão fornecer os subsídios para a compreensão dos determinantes dessa prática, pois a sala e aula possui uma dinâmica essencialmente articulada às determinações sociais mais amplas” (PIMENTA, 2012, p.82).

Percebe-se na fala da entrevistada a sua articulação clara e objetiva entre as teorias vistas na Universidade e sua prática no ES. Mas essa articulação não ocorreu de forma simples e pragmática, foi necessária uma aguçada reflexão acerca dos conteúdos estudados durante o decorrer do Curso e sua percepção da importância desses elementos no ES.

Por essa razão afirma-se aqui a importância dada a disciplina de Estágio, pois sua perspectiva vai além de uma lógica de vivenciar ou experienciar. Logicamente, são importantes todas as disciplinas de cunho teórico, visto que sem elas, os discentes seriam impossibilitados de fazer reflexões, mas são necessários ambos os lados, teórico e prático, tendo em vista que *“eu acredito que o professor - é importante toda essa formação teórica na universidade - mas professor também se forma na prática, e aí o estágio proporciona um pouco disso”* (DF1).

Ao mesmo tempo em que a relação é evidente para alguns alunos, para outros é mais difícil de reconhecê-la no espaço do ES, podendo até negar a sua existência, como é na perspectiva da DF2: *“Eles são muito distintos. Muita teoria de um lado e prática do outro, e eu acredito que não tenha muito essa relação”*.

Para esta aluna, o foco muitas vezes ou é nas teorias ou é na prática, quando na verdade, deveria ter uma alternância equilibrada entre ambas, para que a relação fosse mais explícita, já que para ela *“a gente não percebe no desenvolver das aulas, por isso acho que não tem (a relação)”* (DF2).

Nessa lógica, pode-se colocar em xeque a afirmação de Pimenta e Lima (2012, p.37) ao afirmarem que “a prática pela prática e o emprego das técnicas sem a devida reflexão

podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Por esse motivo, concorda-se com a discente ao sinalizar que *“as disciplinas de Estágio Supervisionado, elas deveriam ter uma carga-horária, posso dizer que maior, até porque deveria ter uma carga-horária mais de teoria na sala (na Universidade), e mais de fundamentação teórica pra que pudéssemos entrar no campo, na prática em sala de aula”* (DF2).

Sem desmerecer a prática ou a teoria, mas no sentido de reformular os ES para que comesçassem antes ou tivessem uma carga-horária maior para permitir ao discente aprofundar-se e refletir mais. Desse modo, “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 2012, p.105).

Nesse sentido, percebe-se aqui que as concepções discentes acerca da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado são muito divergentes. Ora eles reconhecem, ora não. Ora é no sentido de relação interdependente, ora é no sentido da aplicabilidade. Entretanto, mesmo com todos esses aspectos, concerne, para todos, como um espaço para experienciar a teoria e a prática, juntas, mesmo que inconscientemente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a temática formação de professores é sempre permeada de contínuos e profundos debates, no que tange aos aspectos teóricos e práticos desse processo formativo, em especial, no Curso de Pedagogia, o presente trabalho debruçou-se acerca da disciplina de Estágio Supervisionado.

Assim como a própria formação docente, o Estágio Supervisionado ou Estágio Curricular Obrigatório, também é uma temática abordada por muitos pesquisadores da área, no que se refere à sua contribuição para a formação e ao seu caráter.

Em meio a tantas disciplinas de cunho teórico, o Estágio Supervisionado se apresenta, como um espaço de aproximação da prática pedagógica. Entretanto, deve, também, apresentar-se como um espaço teórico, destinado a integração entre teoria e prática e as reflexões, articulando a experiência vivenciada no ES com as bases teóricas estudadas no decorrer do Curso.

Nesse sentido, no intuito de conhecer mais sobre o real caráter desta disciplina, sobretudo na perspectiva do alunado, o presente estudo buscou compreender as concepções dos discentes do Curso de Pedagogia da UFPB acerca da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado.

As entrevistas realizadas com 3 (três) discentes do referido Curso, ajudaram a entender suas concepções de Estágio e, nele, sobre a relação teoria e prática. Para chegar a tal objetivo, foi necessário, antes de tudo, percorrer um caminho teórico para entender como se desenvolveu o processo de formação de professores no Brasil, uma vez que, a formação que se tem hoje, é decorrente dos aspectos históricos que marcaram o passado.

Para tanto, foi necessário buscar, primeiramente, como se deu a formação de professores no Brasil, como se firmou no país o Curso de Pedagogia, seus documentos normatizadores e os documentos que orientam os Estágios no Curso. Além disso, buscou-se também sobre o Curso na UFPB (Campus I), bem como os documentos orientadores do ES, para poder chegar ao objetivo central.

Dessa maneira, inicialmente, foi apontado sobre o período que se iniciou no Brasil a preocupação com a formação de professores, tendo seu início em 1827, e somente em 1835 foi criada a primeira Escola Normal no país. Em 1935, foram criados os institutos a nível superior, e em 1939, foi criado o Curso de Pedagogia, com os moldes do “esquema 3+1”.

O ano de 1971, marcado pela mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo em razão de ter sido uma época marcada pela ditadura militar, o que

modificou o currículo de muitos cursos. Em 1996, a LDBEN sofreu profundas alterações e segue vigente até os atuais, orientando a Educação Básica nacional e a Educação Superior.

Nos anos de 2002 e 2006, foram instituídas as DCNs para a Formação de Professores e as DCNs para os cursos de Pedagogia, respectivamente, constituindo cada uma, um conjunto de princípios a serem observados, organizando o currículo do Curso, de acordo com as orientações propostas, e viabilizando ao aluno fazer reflexões no seu processo de aprendizagem.

Além de destacar os aspectos organizacionais do currículo nesses documentos, também buscou-se as especificidades do Estágio Supervisionado, bem como a relação entre teoria e prática no ES.

Assim, no que cerne as DCNs para a Formação de professores, não foi encontrada com clareza, a natureza desta relação, apenas cita uma interlocução entre o processo de aprendizagem e o espaço de atuação. No que cerne as DCNs para os cursos de Pedagogia, essas destacam um currículo amplo de atuação do futuro pedagogo, todavia, restringindo a docência como base dessa formação. A construção do conhecimento, nesse documento, se dá por meio de uma interação do aluno com a realidade que irá atuar, assim, ao Estágio Supervisionado, são definidas 300 horas de atividade.

Por outro lado, as DCNs para a Formação de Professores, elaborou uma Resolução específica para tratar da carga-horária de ES, definindo então, 400 horas de atividade curricular. Notou-se uma divergência entre esses documentos, porém, não implica dizer que as DCNs de Pedagogia estão erradas, uma vez que a LDBEN, também estabelece, no mínimo 300 horas de atividade de Estágio.

Tratando-se do Curso de Pedagogia na UFPB, este foi originado no ano de 1939, mas só no ano de 1979 passou a se isolar no CE. Por influência da LDBEN de 1996, o Curso passou por uma reformulação e comprometeu-se em elaborar um novo PPP, que por sua vez foi instituído e aprovado em 2006, seguindo as orientações dos documentos norteadores das DCNs e das Resoluções que orientam os cursos de graduação da UFPB.

Assim, o PPP que é vigente até hoje, tem como princípio formativo a práxis, e propõe que o perfil do estudante tenha uma consistente formação teórica e que esta seja articulada a prática ao longo do Curso. No que se refere à relação teoria e prática, o PPP afirma que tal relação deve ser integrada ao saber-fazer, e articulada à pesquisa e a prática pedagógica, sendo condutora dos demais componentes curriculares.

O ES do Curso segue as normas instituídas nas DCNs supracitadas, de 300 horas de atividade curricular, divididas desde o 4º e 5º semestre (turno diurno e noturno,

respectivamente) até o último semestre, além também de estar de acordo com as resoluções que orientam os cursos de graduação da Universidade. Nesta disciplina, é priorizada a integração da teoria a prática a fim de promover o desenvolvimento do futuro profissional, todavia, essa relação nem sempre é conscientemente vista pelos estudantes, por essa razão foi-se em busca de compreender a perspectiva deles acerca da temática.

Dessa maneira, no que cerne a concepção dos discentes, pode-se perceber que o ES, para eles, é como uma oportunidade de vivenciar a prática pedagógica tão comentada no decorrer das disciplinas, vivenciar as divergências e dificuldades existentes no seu futuro espaço de atuação. Entretanto, apesar de propor essa experiência, nem em todos os casos o ES se apresentou como um espaço teórico-prático. Na lógica dos discentes entrevistados, o ES também era muito teórico ou muito prático.

Essa ideia de “mais teórico do que prático” ou “mais prático do que teórico” ocorre em razão de como a disciplina está sendo ministrada no Curso, seja ele de Pedagogia ou em outra Licenciatura. Sendo assim, é necessário que o professor, supervisor de Estágio, proponha e apresente a disciplina como espaço de reflexões, pois o Estágio é o momento em que se põe em xeque os conhecimentos que estão sendo estudados.

Para tanto, é possível afirmar que o Estágio Supervisionado não preparará o aluno para os desafios que ele encontrará na sua profissão, uma vez que isso só ocorrerá na sua prática pedagógica de estar dentro do ambiente escolar todos os dias. Entretanto, o ES é uma disciplina que merece mais importância e necessita ser bem elaborada pelos docentes supervisores, para que as experiências de seus alunos não passem de meros momentos.

À guisa de conclusão pode-se dizer, a partir dos dados coletados que, a relação entre teoria e prática ocorre sim no Estágio Supervisionado, pois, mesmo que não consciente da práxis, o discente faz reflexões durante o decorrer de sua formação, uma vez que assim como as disciplinas norteiam os Estágios, esses também norteiam as reflexões realizadas com as demais disciplinas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria das Graças de A. **Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Váldez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p-94-112, jun 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 18 out. 2019.

BUSSMAN, Antônia Carvalho. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DA ESCOLA. In: **VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 37-52.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**, Campinas, vol.31, n.113, p. 1355-1379, out.–dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 set.2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1994.

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C. P. A história do Curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Unioeste, Campus de Cascavel, vol. 3, n. 1, p. 1-21, 2004. Disponível em:

<<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/517>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Alan Leite. **O estágio de estudantes de Pedagogia: uma experiência para além da sala de aula**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9329/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu: MG, v. 14, n. 40, p.143-155, jan.-abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=467908&key=ebfbad305e5ac92ac69679ac833a5361>>. Acesso em: 15 out. 2019.

UFPB. Resolução CONSEPE 64/2006. **Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade**. Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=467910&key=e2ce674a648b263144b9dcf7ccad9e21>>. Acesso em: 12 out. 2019.

UFPB. Resolução CONSEPE 04/2004, de 17 de fevereiro de 2004. **Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/res-consepe-04-2004_estabelece-a-base-curricular-para-a-formacao-pedagogica-dos-cursos-de-licenciatura.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

UFPB. Resolução CONSEPE 16 /2015, de 11 de maio de 2015. **Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba.** Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2015/Rsep16_2015.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição.** 2. ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, Brasil, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Buenos Aires: ConsejoLatinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso : São Paulo Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. *In:* VEIGA, Ilma Passos; D'AVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (p.13-21).

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tem como objetivo compreender as concepções que os discentes do Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, estabelecem entre teoria e prática nos Estágios Supervisionados Curriculares Obrigatórios. Sua participação ocorrerá através de entrevista semiestruturada, marcada com antecedência, cuja fala será gravada e transcrita. Todas as informações obtidas neste estudo são completamente reservadas, logo, será mantido sigilo sobre o seu nome ou sobre algum dado que o identifique. Não haverá nenhum risco ou desconforto ao participante, assim você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável. Ao final da pesquisa você terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador. Ao dar a sua autorização por escrito, assinando a Permissão, as reflexões, por você desenvolvidas, serão utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e você poderá entrar em contato a partir do seguinte contato da pesquisadora, Rebeca Gouveia, pelo número (83) 99631-5858 ou (83) 99176-8730.

Tendo em vista o acima exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Local e Data

Assinatura do entrevistado

Rebeca Leitão Gouveia- pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DISCENTES

NOME:

IDADE:

PERÍODO:

GÊNERO:

1. Para você, o que é o Estágio Supervisionado?

2. De maneira geral, como você avalia as disciplinas de Estágio do Curso?

3. Na sua concepção, os Estágios Supervisionados são espaços teóricos, práticos ou teórico-prático?

4. O que você entende por relação teoria e prática?

5. Você percebe a relação teoria e prática no Estágio Supervisionado? Justifique.

6. Quais os pontos positivos dos Estágios Supervisionados?

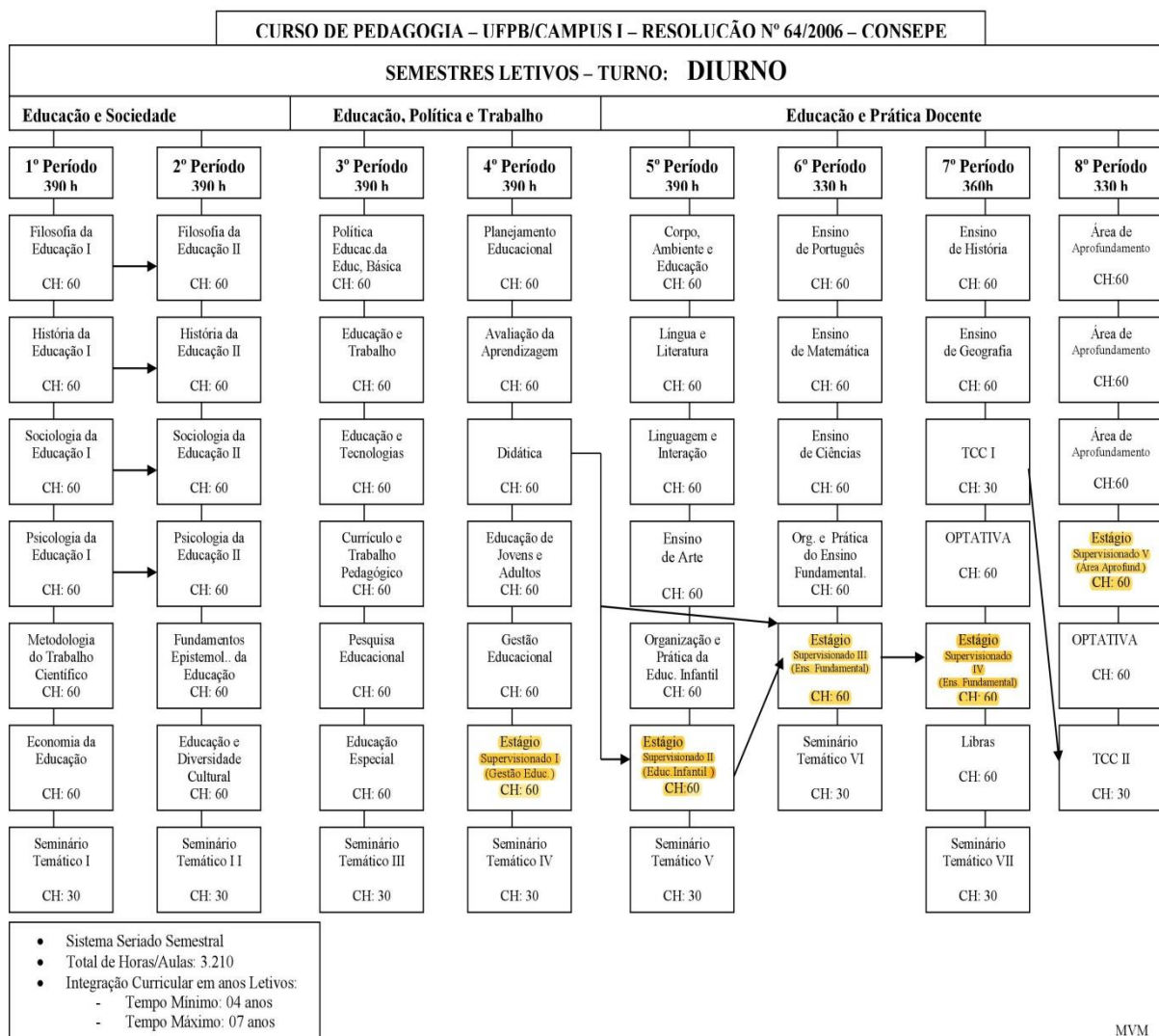
7. Quais os pontos negativos dos Estágios Supervisionados?

8. Qual a importância dos Estágios Supervisionados para a formação do pedagogo?

9. Como você analisa os conhecimentos adquiridos no estágio supervisionado?

ANEXOS

ANEXO A - FLUXOGRAMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NO TURNO DIURNO



ANEXO B – FLUXOGRAMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NO TURNO NOTURNO

