



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ADRIANA DE OLIVEIRA MILAGRES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS NA PEDAGOGIA DA UFRJ**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria das Graças
Chagas de Arruda Nascimento

**RIO DE JANEIRO
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS NA PEDAGOGIA DA UFRJ**

Adriana de Oliveira Milagres

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria das Graças
Chagas de Arruda Nascimento

RIO DE JANEIRO
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS NA PEDAGOGIA DA UFRJ**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças C. de A. Nascimento

Prof^a. Dr^a. Núbia de Oliveira Santos

Prof^a. Dr^a. Yrlla Ribeiro de O. C. da Silva

RIO DE JANEIRO
2022

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

AGRADECIMENTOS

Esta monografia foi construída e finalizada durante a pandemia de COVID-19, ou seja, com distanciamento social e todas as implicações que têm envolvido esse contexto. Foi imensamente desafiador realizar uma pesquisa sem a ida ao campo, sem contato pessoal... Todavia, ao optar pela pesquisa bibliográfica com análise documental como protagonista da metodologia escolhida ampliou-se o potencial de narrativa dos documentos. (Bloch, 2002)

Primeiro, a Deus e todas as forças magníficas do nosso universo, sou mais que grata!

E não há agradecimentos suficientes às pessoas que colaboraram (in)diretamente, para esta investigação; inclusive, algumas não têm noção do quanto.

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

Ao precioso apoio com trocas academicamente afetuosas da amiga Yrlla Ribeiro.

À minha orientadora, Maria das Graças, por tantos compartilhamentos e compreensão.

Às amigas e aos amigos que estiveram mais próximos durante esta produção.

A todos do GEPROD, desde quando éramos poucos até hoje que somos muitos!

Aos professores da Pedagogia, por me encantarem ainda mais com a Educação com imensuráveis saberes compartilhados, nessa minha trajetória na FE/UFRJ, em especial: Giseli Cruz, Silvina, Priscila, Núbia, Armando, Ana Paula, Libânia, Janete, Ana Prado, Rejane, André Borges, Irma, Cristiana, Angela, Giseli X., Marcelo, Patrícia B., Renata R., Jorge R., Mariane, Reuber, Rodrigo, Sabrina e Vantuil.

Enfim, a todos os professores que convivi, que tinham docências comprometidas com empatia, por serem mais que inspiração nesta construção de novos caminhos como este aqui.

As atuais (e anteriores) coordenadoras do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ pela colaboração com a essencial prorrogação dos prazos.

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

Às professoras da banca examinadora pela leitura e acompanhamento deste trabalho.

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

A todos, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

MILAGRES, A. O. **Formação de professores e os estágios supervisionados na Pedagogia da UFRJ**. 2022. 79f. Monografia do curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta monografia objetiva-se por discutir as principais possibilidades de contribuição dos estágios supervisionados nas escolas e das aulas das disciplinas de Práticas na universidade para o percurso de formação docente no curso de Pedagogia da UFRJ, em especial, a partir das leituras do arcabouço bibliográfico selecionado para esta investigação e dos documentos programáticos dessas cinco Práticas. Percebendo, como PIMENTA e LIMA (2005/2006), o estágio como campo de conhecimento, buscou-se, por método qualitativo, analisar os documentos públicos - legais como leis, pareceres, resoluções e afins; também institucionais de tais disciplinas e de seus estágios, além do Projeto Pedagógico do curso. Foram, assim, trabalhados aspectos do tema global, a Formação de Professores, sintonizados com subtemas, os Estágios Supervisionados e a Pedagogia. A partir da análise de dados, foi evidenciada a importância dos estágios, em especial, pela aproximação da formação inicial docente na UFRJ com o trabalho na escola. Mostraram-se também como relevantes o trabalho em coletivo nas aulas de Práticas na universidade, assim como o aspecto narrativo sobre as vivências no estágio, tanto nos relatos, nos registros do caderno narrativo de campo, como em trabalhos orais e debate diversos em sala, até nos relatórios avaliativos finais desses estágios. As reflexões sobre tais dados foram construídas com base na interlocução teórica com os autores: Lüdke e André (1986), Libâneo e Pimenta (1999), Alves (2011), Tanuri (2000), Saviani (2009, 2008 e 2005), Xavier (2014), Pimenta e Lima (2005-2006), Pimenta (2012), Lüdke e Cruz (2005), Nóvoa (2020; 2019; 2017 e 2007), Gatti *et al.* (2019), Sarti (2019, 2013, 2012, 2009 e 2005); Cruz (2011), Helal e Sússekind (2012), Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) entre outros. Esse estudo, enfim, culminou como significativo pela especificidade e potencialidade dos estágios no percurso de formação de professores na Pedagogia da UFRJ e pela contribuição para área diante das lacunas do tema na literatura educacional.

Palavras-chave: Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Estágios supervisionados; Parceria universidade-escola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação
CN	Curso Normal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
GEPROD	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério Da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1.	METODOLOGIA	15
2.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARTICULAÇÃO ENTRE O CURSO DE PEDAGOGIA E OS ESTÁGIOS: O REFERENCIAL TEÓRICO	18
	2. 1. Formação de Professores: identificação de marcos normativos e históricos.....	19
	2. 2. Estágios supervisionados entre potencialidades e fragilidades	26
3.	REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ	29
	3.1. Estágios Supervisionados: legislação, carga horária e envolvimento do estagiário ...	30
	3.2. Estágios Supervisionados: funcionamento e percurso formativo do estágio na UFRJ - quando a pesquisa oportuniza que documentos falem	33
	3.3. Estágios na Pedagogia: para além de experiência prática, parceria entre a universidade e a escola.....	39
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
5.	REFERÊNCIAS	51
6	ANEXOS (também via QR Code)	56
	1. Ementa, programa e cronograma - Prática de Estágio de Magistério, de 2019.2	56
	2. Ementa, programa e cronograma - Prática de Estágio de Gestão, de 2019.2	65
	3. Ementa, programa e cronograma - Prática de Estágio de EI, de 2019.2 e 2020/2021 ...	68
	4. Ementa, programa e cronograma - Prática de Estágio EF1 Anos Iniciais, de 2022.1	74
	5. Ementa, programa e cronograma - Prática de Estágio de EJA, de 2019.2	77
	6. Ficha de Frequência do Estágio Supervisionado em Instituição Escolar	79

INTRODUÇÃO

“... a formação de professores ocupa espaço basilar e o estágio é braço ativo para o encaminhamento do futuro profissional à formação prática.” (Lüdke e Scott, 2018)

Falar sobre a educação escolar traz à mente a docência, em especial, a formação dos professores¹ até pelo papel central desses na educação.

Isso pode ser visto na recente obra *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, da UNESCO² no Brasil em cooperação com a Fundação Carlos Chagas e com o Ministério da Educação. As autoras desta obra, ao desenvolverem estudos sobre professores e políticas docentes para esse livro, ressaltam questões sobre formação de professores e ao seu trabalho como “um problema social da maior relevância nos dias atuais” (GATTI *et al.*, 2019, p. 11).

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

A formação de professores dos anos iniciais tem sido tratada em diferentes situações como na pesquisa realizada em instituições públicas e privadas de São Paulo - de 2011 a 2013³ -, que aponta que o curso de pedagogia “em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores...”. (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 19). Ou seja, “[...] não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (IBID., p. 25).

Tal narrativa vem ecoando também em estudos recentes como “Formação Profissional de Professores: um velho problema sob outro ângulo”, de Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017), na qual as pesquisadoras apresentam o curso de Pedagogia “com quadro crítico de identidade” (IBID., 2017, p. 984), como até trazem a questão: o curso “prioriza a formação do professor ou a do pedagogo?” (IBID., 2017, p. 995). Fatos assim reforçam quão importantes são as discussões na área educacional, em especial, quanto à formação.

Esse aspecto de urgência sobre a formação docente aqui já indicado por Gatti *et al.* (2019), é realçado também por Nóvoa (2020⁴) quanto ao exigir-se coerência nos discursos e ser capaz de dizer “basta” perante essa “situação insustentável” no cenário educacional.

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

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

³ Pesquisa CNPq, 2011-2013: A formação de professores para a EI e para anos iniciais do EF: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de SP. Selma G. Pimenta

⁴ Webnário no portal E-docente com Nóvoa em 14/10/2020, tempo: 13m:20s-16m40s

As questões da formação docente destacam-se, então, tornando oportuno considerar as análises que Gatti *et al.* (2019, p. 12) trazem sob prismas variados (traços históricos, trajetórias das políticas, concepções e práticas vigentes, perfil de estudantes e docentes formadores etc) do contexto de “[...] desafios que na sociedade contemporânea são colocados aos processos de escolarização e de formação para o exercício da docência [...]”.

Mais de uma década antes, Nóvoa (2007), ao falar sobre trabalho docente, já apontava três desafios da contemporaneidade, congruentes a esta investigação dentre esses, chamando atenção que “a formação dos professores continua [...] muito prisioneira de modelos [...] teóricos formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão.” (IBID., p. 16).

Percebe-se que os diálogos de tais ideias entre os referidos autores estão efervescentes e, assim, têm instigado este estudo, sobre a formação docente e a Pedagogia, pois,

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

Face às inúmeras possibilidades de se refletir sobre tais temas, em especial sobre formação de professores e seus desdobramentos, pareceu crucial fazer um recorte como, orientam Lüdke e André (1986), até “para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22). Definiu-se assim pelo tema do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, frente à potencialidade desse no percurso de formação inicial do futuro pedagogo, visto que no curso de graduação

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

Nessa perspectiva, enquanto aluna do curso de Pedagogia da UFRJ, foi feita a opção por pesquisar a proposta curricular dos estágios oferecidos nesse curso desta instituição, para que pudesse ser feita uma análise mais criteriosa desta realidade. Iniciou-se examinando a estrutura curricular, cuja grade de disciplinas está disponível no *site* da Faculdade de Educação (FE)⁵ e que prevê 3690 horas como mínimo para formação. Dentre essas, são 800 horas para as práticas de ensino e em política e administração educacional e seus estágios.

⁵ Disponível no *site* da FE/UFRJ em: <http://www.educacao.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-pedagogia/>

Tais disciplinas e seus estágios dão ênfase a cinco áreas distintas como campo de atuação à docência: na Educação Infantil (EI), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (CN) do Ensino Médio (EM) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA); além da Gestão de Processos Educacionais. Cada uma compõe-se de 60 horas em sala na universidade e 100 horas de estágio (escola-campo)⁶.

Segundo o que se lê nesse *site*, tais Práticas e seus Estágios Supervisionados buscam aproximar futuros pedagogos aos contextos de trabalho, “para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira, capazes de pensar, decidir, planejar, acompanhar, realizar e avaliar atividades educacionais em várias instâncias e níveis”.

Vale realçar que, para a maioria dos estudantes, “o estágio é a primeira oportunidade de contato” com a realidade da escola como experiência profissional. Ou seja, “muitos nunca tiveram qualquer tipo de experiência com o ensino...” (MILANESI *et al.*, 2008, p. 83-84).

Ao ponderar sobre a importância da experiência do estágio supervisionado para o desenvolvimento do docente em formação, Lüdke e Scott (2018, p. 110) destacam esse como elemento de ligação entre a formação que ocorre na instituição de ensino superior (IES) e no campo de estágio, a escola, num “equilíbrio necessário entre elas”. Ou seja, o *lócus* formativo dessas Práticas é a escola básica nos diferentes segmentos.

Nesse contexto, a problematização mobilizadora deste trabalho surgiu com a seguinte inquietação: de que maneira as experiências possibilitadas, através dos estágios supervisionados, podem colaborar para a formação inicial do licenciando da Pedagogia/UFRJ?

Esta indagação, consoante às reflexões da abertura, busca delimitar o tema - Formação de professores - e os subtemas: Pedagogia e Estágio Supervisionado, para que, como orienta Freire (1996, p. 16), seja possível pesquisar não só para me educar, mas também “para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” por esta investigação.

Com base nisso, definiu-se como objetivo geral desta monografia discutir as principais possibilidades de contribuição dos estágios supervisionados nas escolas e das aulas de Práticas na universidade para o percurso de formação docente no curso de Pedagogia da UFRJ. Isso foi feito, a partir das leituras do arcabouço bibliográfico selecionado para esta investigação em sintonia com os documentos institucionais dessas cinco disciplinas.

⁶ Dados da coordenação de pedagogia: estrutura curricular do curso - a ser cumprido por alunos com matrículas de 2008 a 2015. Disponível no SIGA|UFRJ em: <http://www.educacao.ufrj.br/graduacao/coordenacao-de-pedagogia/>.

Tal objetivo geral desdobra-se nos objetivos específicos: identificar marcos normativos e históricos da Formação de Professores na articulação entre o Estágio Supervisionado e o curso de Pedagogia, inclusive pelas leis, resoluções e pareceres dos últimos 10 anos, em diálogo com a LDB 9394/96 e o PNE (2014-2024) e analisar como essas Práticas, em especial nas aulas na universidade e seus estágios nas escolas, podem contribuir para a formação inicial docente na Pedagogia da UFRJ através dos programas, ementas e até nos cronogramas.

Dentre os pontos de partida, refletiu-se sobre quão importante é uma educação pautada nos direitos humanos e na cidadania, assim parafraseando Nascimento (2000, p. 115) que destacou ser necessário formar-se nessa perspectiva, declarando que “para educar é imprescindível educar-se”. Ao pensar nesta investigação, veio à mente o quanto é essencial pesquisar-se, uma vez que “sua visão do mundo, os pontos de partida [...] vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

O processo de construção do objeto deste trabalho monográfico, até a título de justificativa, foi feito a partir de diferentes perspectivas (IVENICKI e CANEN, 2016), que contemplem: a motivação pessoal, a relevância do estudo no contexto brasileiro e, em articulação, a busca por possível lacuna do tema na literatura.

A primeira surgiu no meio do meu (per)curso de Pedagogia, em 2017, quando iniciei as Práticas que espelharam, de um lado, potencialidades do estágio supervisionado como “aprofundado contato dos licenciandos com o trabalho escolar” (GATTI et. al, 2019, p. 30)” e, do outro, fragilidades, como as que apareceram na pesquisa sobre “formação profissional do professor”. (MARAFELLI, RODRIGUES e BRANDÃO, 2017). Esses aspectos foram percebidos e refletidos, por mim, durante os cinco estágios e estão presentes neste trabalho.

Em 2018, fui monitora de uma dessas Práticas por dois semestres, tanto tal experiência, quanto minhas vivências nas aulas na UFRJ e nas escolas como estagiária em todos os meus cinco estágios apresentaram-se como situações e lugares de potenciais aprendizagens nos compartilhamentos com os professores e com os estudantes. Sobre isso, Rodrigues assinala que

a prática de ensino consiste em um conjunto de atividades eminentemente práticas no processo de formação de professores. [...] [que] serão articuladas a toda formação teórica do curso de Pedagogia, permitindo expressiva experiência de reflexão sobre o cotidiano escolar e docência. Ela se organiza em torno de três eixos: a observação de turmas em sala de aula, co-participação em atividades pedagógicas, sob orientação do professor regente, e regência de aulas, sob a orientação do professor supervisor e com concordância do professor regente. (RODRIGUES, 2019, p. 1)

Já quanto às fragilidades, ressaltaram-se, em especial, aspectos das escolas do RJ, onde ocorrem os estágios, que já retratam um pouco do choque de realidade da profissão, pois “as próprias condições de trabalho no sistema escolar [...] público são muito adversas ao aperfeiçoamento profissional...” (MARAFELLI, RODRIGUES e BRANDÃO, 2017, p. 995).

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

Como licencianda em Pedagogia e como pesquisadora do GEPROD/UFRJ, considero que discutir sobre a formação docente em sintonia com o papel do estágio parece essencial para investigar sobre o “[...] processo de formação do futuro professor e do estágio [...] para assegurar desenvolvimento do docente como profissional”. (LÜDKE e SCOTT, 2018, p. 110)

Discutir a formação de professores em articulação ao contexto dos estágios obrigatórios e do curso de Pedagogia da UFRJ, pareceu relevante, pois, por um lado, historicamente, os estágios têm sido considerado como um desafio para as instituições de formação e até mesmo para as escolas da educação básica (EB), nas quais esses ocorrem, e também pelas muitas dificuldades para proporcionar uma experiência significativa ao licenciando. Por outro, esses prosseguem sendo considerados essenciais no percurso formativo do curso e têm sido compreendidos como componentes curriculares integradores; até mesmo, como “espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional” (GATTI *et al.*, 2019, p. 229), isto é, pela possibilidade de integrar momentos constitutivos de formação inicial.

Essa pesquisa foi, então, mobilizada pela perspectiva das Práticas e de seus estágios durante o curso de Pedagogia da UFRJ, considerando que

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

Nesse cenário, pareceu assim pertinente analisar como esses estágios apresentam propostas que pareçam assim significativas para o percurso formativo inicial dos licenciandos.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), existem mais de dois mil trabalhos sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores, mas é menor o número que tem foco em experiências bem sucedidas. (GATTI *et al.*, 2019)

Por conta disso, na busca e identificação da lacuna na literatura sobre esse tema, atentou-se para o fato de que a “dinâmica dos conhecimentos vem dinamizando os cursos de formação” (ARROYO, 2020, p. 14). Nesses, os estágios têm buscado se reinventar junto aos “avanços críticos no campo da formação pedagógica e da formação de licenciandos(as) docentes”.(p. 14). Tal contexto dinâmico, de fato, desafia assim os estágios até por sua função formadora e como destaca esse aspecto Arroyo até propõe que se radicalize nesse contexto.

Tal fato ampliou também a motivação para esta monografia, visto que, como alerta Pérez (2003, p.1), vive-se em “um tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências nos forçam a perder a memória coletiva, rememorar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política.”

E tudo isso, diante das potentes vivências que eu tive nos estágios da UFRJ, ecoou de modo a aprofundar minha intenção e compromisso com este trabalho.

Enfim, em meio a intensas crises e desafios que envolvem a educação, torna-se, no mínimo, pertinente buscar colaborar para o compartilhamento de aspectos sobre tais temas, para não se sucumbir ao esquecimento face ao tempo acelerado que se impõe por todos os lados do cotidiano da sociedade, em especial, no contexto educacional.

Esta monografia, assim, estrutura-se em cinco partes, incluindo esta introdução com as considerações preliminares sobre a formação de professores e os estágios sintonizados com os desafios da educação. Na sequência, vêm mais três capítulos e, por fim, as considerações finais. No primeiro capítulo, apresenta-se a metodologia e seus desdobramentos. No segundo, discorre-se sobre o referencial teórico, explorando sobre a formação de professores na articulação entre o curso de Pedagogia e os estágios supervisionados, através de dois subtópicos: identificação de marcos normativos e históricos e discussões sobre a formação docente e estágios supervisionados. No terceiro capítulo, anuncia-se reflexões e discussões sobre esses estágios e a Pedagogia da UFRJ, sintonizando o arcabouço teórico e a análise dos documentos das Práticas de Ensino e de Gestão e seus estágios. E, nas considerações finais, busca-se concluir apresentando as reflexões mais profundas sobre tais análises, articulações e discussões do material pesquisado, objetivando apontar as principais contribuições e questões emergentes deste estudo.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA

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

O desenvolvimento deste estudo apresenta uma metodologia que consiste em pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório, na medida em que resgata e analisa autores pertinentes aos assuntos abordados e busca maior familiaridade com o objeto em investigação. Tendo seu alicerce metodológico na análise documental para ampliação do olhar analítico no processo de garimpagem dos dados.

Nesta perspectiva, intencionou-se, analisar e refletir sobre os documentos das Práticas de Ensino e de Política e Administração e de seus estágios supervisionados do curso de Pedagogia da UFRJ e, então, dialogar e discutir tais conteúdos com o levantamento bibliográfico de autores-referências da área.

Na conjuntura pandêmica, o papel das bibliotecas e das fontes de buscas digitais ganhou ainda mais destaque, não só pela disponibilidade das informações e pluralidade de conteúdos, como também pela potencialidade de mapeamento e atualização dos dados. Tais fatos também mostraram-se relevantes no percurso desta monografia.

Perante a imensidão e diversidade do universo digital, mostrou-se desafiador “atentar para o maior número de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para compreensão do problema que está sendo estudado”. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 13)

Como na maior parte dos estudos de abordagem qualitativa, a delimitação do foco ocorreu progressivamente. Assim, o começo do trabalho foi composto por uma fase “mais aberta, para que o pesquisador possa adquirir uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões de estudo”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46).

André (2013, p. 97) realça também que “abordagens qualitativas de pesquisas se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos [...], enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Tais óticas e dinâmicas, de fato, inspiraram o percurso metodológico desta investigação; pois, essas nortearam os procedimentos neste trabalho, em especial, por trazer

intrinsecamente a carga de valores, os conhecimentos, os interesses e as preferências do pesquisador, como assinalam Lüdke e André (1986, p. 3) que

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

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

Os primeiros passos metodológicos, de fato, partiram do levantamento bibliográfico e do estudo da literatura da área da formação docente, incluindo temas: estágio supervisionado (ou curricular) e (curso de) pedagogia. E foram consultados documentos legais que orientam as diretrizes da formação de professores no Brasil, incluindo sobre a consolidação do estágio, leis como nº 9394/96, 11.788//2008 12.796/2013, 13.005/2014 e 13.415/2017; as resoluções CNE/CEB nº 2/1999 e nº 1/2003, CNE/CP nº 1 e 2/2015, nº 2/2019 e nº 1/2020. E mais CEE/RJ nº 4376/2009; os pareceres CNE: CES nº 151/98, CEB nº 1 e 2/1999, CEB nº 1 e 3/2003 e CP nº 2/2015 e do CEE/RJ nº 122/2009.

Este estudo foi assim gradualmente delimitado para o estágio supervisionado em articulação com a formação de professores e o curso de Pedagogia, destacando ser

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

Sobre a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38), destacam-na como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema”, fato que inspirou essa metodologia. Assim, optou-se por ampliar o uso desse recurso para potencializar a coleta de dados, fazendo-se assim a consulta aos documentos norteadores das disciplinas de Práticas de Ensino e de Política e Administração e de seus estágios, como: ementas, programas, cronograma e afins. Tal opção mostrou-se potente nas novas condições desde 2020⁷.

⁷ As diferentes ondas do Covid19 conforme as Nota Técnica em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/540663/>.

A coleta de tais documentos foi feita pelos contatos com as professoras de cada uma das cinco disciplinas de Práticas de Estágios da UFRJ, para que disponibilizassem tais fontes, a partir do período de 2019, ano em que a pesquisa foi iniciada. Buscou-se destacar que fosse enviada a versão que elas achassem mais pertinente com a dinâmica de suas disciplinas.

A maioria delas enviou programa/ementa/cronograma de 2019, por ser de, antes da pandemia, quando os estágios eram presenciais. Entretanto, a professora de Prática de EI disponibilizou duas versões, a de 2019 e a de 2020/2021, essa última com adequações e atualizações no conteúdo, considerando as aulas dessa Prática desde o contexto PLE (Período Letivo Excepcional). Já a professora de Prática dos Anos Iniciais do EF disponibilizou os documentos referente ao período de 2022.1, considerando não só o que já vinha sendo usado antes da pandemia com destaque, ao que fora atualizado após o formato remoto.

As análises e reflexões sobre os conteúdos das disciplinas, através desses documentos, se deram à luz de diálogos entre os autores-referências área educacional que constituem o arcabouço teórico desta pesquisa. Buscou-se articular ainda com as informações dos demais documentos consultados, buscando "promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele". (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 1-2)

Por se tratar de uma pesquisa que considera, em sua gênese e a todo tempo, a perspectiva do pesquisador, logo a complexidade não está no objeto, mas no olhar desse, na forma que se estuda seu objeto e na maneira como ele aborda os estudos. Considera-se aí

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

Enfim, este trabalho, de fato, tem sua base metodológica nos conteúdos dos autores-referências e dos variados documentos, tendo “o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Isto é, o investigador, mais que sujeito em interação trouxe sua subjetividade e singularidade para produzir conhecimento, buscando os diálogos entre tais fontes diversas para potencializar o refinamento dos dados.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARTICULAÇÃO ENTRE O CURSO DE PEDAGOGIA E OS ESTÁGIOS: O REFERENCIAL TEÓRICO

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

A estruturação do arcabouço teórico e os desdobramentos em eixos temáticos têm tido lugar desde os passos iniciais desta monografia e assim perdurou até os procedimentos de análise deste trabalho. Uma vez que trata-se de um

[...] processo de inúmeras leituras e releituras, [no qual] o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias [...] elas brotam, num primeiro momento, [...] em que se apoia a pesquisa [...] vai se modificando ao longo do estudo...” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.42).

Um dos pontos de partida dessa construção teórica baseia-se nas reflexões dos autores Libâneo e Pimenta (1999, p. 243), que, desde o final do século passado, já chamavam atenção para o tema formação de professores e o curso de Pedagogia, destacando que “tornou-se lugar-comum, no discurso de educadores, especialmente os que atuam em faculdades de educação, a identificação dos cursos de Pedagogia com os cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental...”.

Tais aspectos justificaram os diálogos iniciais desta pesquisa pelos marcos legais e históricos, a partir de autores como Saviani (2005, 2008 e 2009), Tanuri (2000), Xavier (2014), Cruz (2011) e Sarti (2005 e 2019).

Isso porque estudos alusivos à historicidade docente geram reflexões e aprofundamentos significativos até pelas questões efervescentes que envolvem a docência.

Xavier (2014), ao destacar as considerações das últimas décadas sobre a profissão do professor, alerta sobre “as lacunas ainda existentes no âmbito dos estudos sobre a história da profissão docente” e às possibilidades de “avanços no que tange à produção de uma percepção mais acurada sobre determinadas representações e expectativas em torno do papel do professor” (XAVIER, 2014, p. 845). Ou seja, uma análise histórica sobre a temática de formação docente e seus estágios, além das conexões entre esses no percurso formativo do futuro professor, é primordial para que se reflita sobre tais questões no presente.

2.1. Formação de Professores: identificação de marcos normativos e históricos

Com base em Saviani (2009), vale apresentar que a necessidade formativa foi prevista, no século XVII, por Comenius, assim como, nesse mesmo século, foi inaugurado o primeiro estabelecimento para a formação de professores, o Seminário dos Mestres, por São João Batista de La Salle em Reims. Contudo, foi só entre o final do século XVIII e início de XIX, que foram criadas as primeiras Escolas Normais no mundo, para tal fim, após a Revolução Francesa diante da valorização da instrução escolar, passando-se então a exigir a formação de professores de modo institucional.

Segundo o autor (2009), foi a partir daí que se distinguiu a escola de formação de professores secundários e primários. Nesses moldes, a primeira Escola Normal foi instalada em Paris (1795), pela convenção de 1794. Logo, em 1802, na Itália, institui a Escola Normal de Pisa nos moldes da de Paris. Tal ação foi seguida pela Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos durante o século XIX. No Brasil, “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência” (SAVIANI, 2009, p. 143).

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

De 1890-1932, deu-se o segundo período nomeado como “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”. Esse foi marcado, de início, pela reforma de instrução pública do estado de SP, em 1890, que fixou a Escola Normal como padrão de organização e funcionamento de escola-modelo. Dessa forma, “o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país”. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Foi também nesse período que se criou a Associação Brasileira de Educação (ABE) para a congregação do debate sobre educação. Tratava-se de “um espaço que viabilizou a

reunião de adeptos das novas ideias pedagógicas. A ABE cresceu e, em 1927, organizou a I Conferência Nacional de Educação” (SAVIANI, 2009, p. 145).

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

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

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

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

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

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

A partir de 1980, já em meio a lutas pela redemocratização do país, acontece o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, adotando-se o princípio da “docência como base na identidade profissional de todos os profissionais de educação” (SAVIANI, 2009, p. 148 *apud* SILVA, 2003, p. 68 e 79). No seio desse movimento, em 1982, são criados os CEFAMs⁸, revitalizando a Escola Normal e minimizando a gravidade do quadro descrito por Saviani ((SAVIANI, 2009, p. 148).

Considerando que, a partir dos anos de 1980, a formação de professores do EF começou a ocorrer também nas universidades, pois antes acontecia só em nível médio, nas escolas normais, percebe-se uma dualidade formativa, que vem persistindo até os dias atuais.

Esse aspecto de crises e ambiguidades acompanha, especialmente, o curso de Pedagogia, desde sua gênese (CRUZ, 2011) refletem, então, a construção complexa desse curso, em especial, quanto à identidade do profissional.

Vale salientar que, na visão de Freitas (2002, p. 139), há uma questão significativa, nessa década de 1980, “a ruptura com pensamento tecnicista” que se impunha na área da educação até aquele momento. A concepção emancipatória de educação e de formação

⁸ Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério

avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas; pedagogia e licenciatura; especialistas e generalistas, face às lutas pela democratização na escola e por uma nova concepção do profissional de educação. (BORGES, 2013)

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

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

Dentre as divergências desse debate, estão as que defendem, por um lado, a docência na EI e nas séries iniciais do EF, como base da formação do pedagogo, posição defendida pelo movimento de educadores ligados à ANFOPE⁹. (NASCIMENTO, 2006). E, por outro, a ideia de que “reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 252).

Soma-se a isso, o vai e vem legislativo que ora orienta a formação de professores em nível superior, ora permite em nível médio até os dias atuais, quanto aos anos iniciais, fato que tem contribuído para acentuar disputas, resultando numa intermitente dualidade.

António Nóvoa (2017, 2019 e 2020) e Gatti *et al.* (2019) abordaram as críticas à formação de professores presentes no debate contemporâneo, em especial, ao processo de universitarização. Por exemplo, Nóvoa (2017) assinala que esse trouxe acertos nos aspectos acadêmico, simbólico e científico com avanços significativos para a formação docente. Porém, o autor destaca ainda que, nos últimos anos, não só se perdeu um “entrelaçamento com a profissão” resultante da distância profunda entre as ambições teóricas e a realidade

⁹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

concreta das escolas e dos professores, como também parece haver “um fosso intransponível entre a universidade e as escolas”. (NÓVOA, 2017, p. 1109)

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

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

O curso de Pedagogia para a formação dos professores - seja dos anos iniciais, da Educação Infantil ou do ensino médio Normal - reflete tais disputas intermitentes até resultantes dessas imprecisões ainda latentes. Visto que tais aspectos provocam o que Sarti (2019, p. 6) aponta como “descaracterização profissional e ambiguidade da formação”.

O quadro a seguir, ao expressar diferentes marcos legais sobre formação docente no Brasil, ratifica o contexto de divergências na formação de professores, inclusive quanto à definição, classificação e as relações do estágio .

Quadro 1 – Legislação sobre Formação de professores

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

Parecer CEB nº 1, de 29/01/1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da EI e dos anos iniciais do EF1, em Nível Médio, na modalidade Normal.
Parecer CNE/CEB nº 1/2003, de 19/02/2003	Responde consulta sobre formação de professores para educação básica
Parecer CNE/CEB nº 3/2003, de 11/03/2003	Responde consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 20/08/2003	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.
Lei Nº 11.788, de 25/09/2008.	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências
Parecer 122, de 10/11/2009	Institui apreciação e aprovação da adequação da matriz curricular do curso para escola de rede pública estadual de ensino como resultado do Centro de Estudo, instituído em 2008.
Resolução nº 4376 SEEDUC, de 18/12/2009	Institui apreciação e aprovação da adequação da matriz curricular do curso para escolas da rede pública estadual do RJ (SEEDUC), como resultado do Centro de Estudos, instituído em 2008 nas unidades escolares nos encontros sobre formação profissional de professores.
Portaria SEEDUC nº 91, de 29/03/2010	Estabelece normas e orienta quanto a implementação da matriz curricular formação de professores do Curso Normal em nível médio e dá providências.
Lei nº 12.796 de 04/04/2013	Altera a LDB nº 9394/96, que volta a admitir, sem restrições, a formação de docentes para EI e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade Normal em nível médio.
Lei nº 13.005, de 25/06/2014, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Brasília, 2014. p. 86 (Série legislação; nº 125)	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências: meta 15 - Formação de professores: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Resolução CNE/CP nº 1, de 7/01/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, entre outros.
Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09/06/2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º/07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Lei 13.415, de 16/02/2017	Reafirma a Lei nº 12.796/2013 sobre alteração na LDB volta-se admitir, sem restrições, a formação de docentes para EI e os primeiros anos EF1 na modalidade Normal no EM

Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para EB e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da EB. (BNC-Formação Continuada).
Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/ 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

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

Como se vê no quadro acima, é notório o vai e vem legislativo que expressa toda a dualidade presente na formação de professores no Brasil, em especial, daqueles que atuarão na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Até porque o processo de elevação da formação docente, a universitarização, tem ocorrido “por meio de processos marcados por imprecisões importantes, entre as quais a permanência do nível médio como formação mínima exigida” (SARTI, 2019, p. 3).

Tal fato torna-se mais evidente, uma vez que, na formação em nível médio, possui ainda um significativo contingente de estudantes, cursando Ensino Normal, como pode ser visto no estudo desenvolvido por Gatti *et al.* (2019). Pois, através dos microdados do ENADE, as autoras assinalam os tipos de ensino médio cursados pelos licenciandos, no qual foi possível identificar o quantitativo desses na Pedagogia, 24,5% cursaram o Curso Normal. Isto é, $\frac{1}{4}$ do quantitativo dos alunos concluintes de tal graduação são oriundos da formação docente de nível médio, além do percentual de 11,4% em outros cursos de licenciaturas.

Nessa última década, as divergências e disputas percebidas no quadro acima não cessaram até perante as legislações que parecem mais ampliar os conflitos. Por conta disso, a ANFOPE prossegue na busca por discutir, junto ao CNE, as propostas de formação de professores. Porém, ressalta-se que isso se faz em meio a um contexto de pouco diálogo e, cada vez, de menor participação. Tal situação justifica a postura de “resistências propositivas à Base Nacional Comum da Formação Inicial e Continuada” (ANFOPE, 2021, p. 1).

Tudo isso tem sido bastante defendido como luta mais que necessária, visando ampliar a mobilização conforme o documento final do Encontro¹⁰ anual da entidade; em especial, no que se refere às atuais políticas de formação docente. A ANFOPE (2021) destaca que:

as DCNs e BNC-Formação, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 estreita a formação nos cursos de Pedagogia, alinhando-a estritamente ao conteúdo da BNCC

¹⁰ Anfope 2021: disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93Documento-Final-2021.pdf>

e às habilidades socioemocionais nela contidas, consolidando a exclusão dos estudos das ciências da educação e da ciência pedagógica da formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (ANFOPE, 2021, p. 46)

Nesse ENANFOPE¹¹, dentre os temas discutidos, chama à atenção, quanto à CNE/CP n. 01.2020 que institui a BNC (Base Nacional Comum) - Formação Continuada, destacam o quanto isso aprofundam a crise, visto que:

o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação, com destaque especial para o afastamento das IES públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a Organizações Sociais e fundações empresariais. (ANFOPE, 2021, p.46)

No contexto da ANFOPE, esse fato tem sido classificado como a “materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica” (ANFOPE, 2021, 46). Tais questões demonstram quão esse contexto complexo se ampliou nesses últimos tempos, em meio a disputas e imprecisões latentes, além do contínuo vai e vem legislativo, tudo isso explica o porquê novas lutas já estarem para além de portas.

2.2. Estágios supervisionados entre potencialidades e fragilidades

Diante dessas instabilidades resultantes de tais crises, ambiguidades e imprecisões sobre a formação de professores percebidas e analisadas acima, as indagações desta monografia intensificam-se por investigar também sobre aspectos de potencialidades e fragilidades dos estágios supervisionados no percurso formativo do licenciado da Pedagogia da UFRJ, pois

o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”(BRASIL, LEI Nº 11.788, 25/09/2008, Art. 1, §§ 1,2).

Visto que o universo da formação docente e seus desdobramentos envolvem e são envolvidos pelo currículo desse curso em geral, buscou-se dar atenção aos documentos básicos das disciplinas de práticas de ensino dos estágios supervisionados da UFRJ, como por

¹¹ O XX Encontro Nacional da ANFOPE foi realizado, virtualmente (devido a Pandemia COVID-19), entre os dias 1 a 5 de fevereiro de 2021.

exemplo, as ementas e os programas dessas, seja das docências em EDI, EF1, EJA e Magistério, como também da Gestão para articular com esse arcabouço teórico a fim de refletir sobre tais aspectos selecionados.

Nessa direção, considerando que o papel central do estágio supervisionado no percurso formativo do curso Pedagogia vem sendo destacado na literatura como uma área de conhecimento, vale realçar que Libâneo e Pimenta (1999, p. 269), ao realçar a Pedagogia para “além da docência”, já salientavam essa como a unidade entre teoria e prática na formação. E, nessa perspectiva, os autores destacam o estágio, na escola e na sala de aula, como essencial pela potencialidade de “aproximar a formação da realidade da profissão” (p. 273).

Desde a década de 70, esses autores já chamavam atenção, através de estudos, sobre as precariedades e dificuldades no contexto do estágio. Libâneo e Pimenta (1999, p. 91) já defendiam que o estágio é mais do que um aporte técnico, compreendendo-o como unidade entre teoria e prática na docência.

Pimenta e Lima (2005/2006, p. 5), ao trazerem diferentes concepções sobre o estágio e a docência, apresentam a formação de professores e pedagogos a partir da relação teoria e prática presentes nas atividades do estágio. Elas destacam a preocupação perante as práticas que apenas “imitam modelos escolares, assim como com as práticas escolares que priorizam a instrumentalização técnica”.

Isto é, as autoras criticam a visão de uma prática desprovida de fundamentação teórica e defendem assim a superação de “posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente”. (IBID., 2006, p. 9). Para elas, o estágio é o instrumento pedagógico de aporte para tal ação, assim atribuem a esse estatuto epistemológico como “campo de conhecimento”. Logo, realçam que ele “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas”. (p. 9)

Como potencialidade, o estágio pode se constituir, nesse sentido, em “atividade de pesquisa”. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 6). Pois, essa no estágio é “uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor [...] pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários”. (p. 14).

Sarti (2013) apresenta o estágio pelo seu potencial nas relações colaborativas entre diferentes gerações, docentes e estagiários, até como recurso para a iniciação desses futuros

professores na cultura profissional, tanto na universidade como no campo, na escola. Tal fato destaca-se também por possibilitar formação continuada e desenvolvimento do fazer docente nessas interações entre futuros e atuais professores durante os estágios nas escolas. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006). Nóvoa (2017) também ressalta o estágio nesses diferentes ambientes - escola e universidade - como parceria; já Lüdke e Scott (2018), como elemento de ligação entre esses.

Por outro lado, há uma década, diferentes pesquisas desenvolvidas por Sarti (2012) e Rodrigues (2012), já traziam alertas sobre aspectos de fragilidades do estágio na formação docente, no que se refere ao professor regente da EB em relação à formação de seus futuros pares até pela relação entre esses numa perspectiva ainda burocrática, reforçando a distância entre o mundo universitário e o sistema escolar básico. Gatti *et al.* (2019, p. 178) também salienta sobre esse contexto, no que se refere a “pouca atenção” dada aos formadores de professores desses estágios.

Enfim, tais aspectos aqui destacados parecem ratificar a necessidade de apresentar conteúdos que colaborem para discussão sobre a formação docente, em meio às disputas até pelos contrastes e complexidades dos projetos formativos, e o contexto do estágio supervisionado.

CAPÍTULO 3 - REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

“O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008)

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ, como se lê no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) disponível no *site* da universidade¹², fundamenta-se metodologicamente em dois eixos relacionais: formação e atuação profissional; teoria e prática. Ou seja, considera-se que a formação inicial do pedagogo deve focar em disciplinas teóricas e teórico-práticas, nas práticas com seus estágios, somando-se aí as atividades de pesquisa, de extensão e complementares.

Conforme a Resolução CEG 2/2013, e em atendimento às exigências desses núcleos, os estudantes que ingressam na Pedagogia/UFRJ (a partir de 2015/2), cursam: a) 186 créditos e 3.690h de atividades acadêmicas obrigatórias (dentre essas as cinco Práticas e os estágios).

Os estágios curriculares obrigatórios no curso de Pedagogia da UFRJ devem ser realizados entre o 5º e o 9º período, envolvendo cinco ênfases formativas: docência na Educação Infantil, docência nos Anos Iniciais do EF, docência nas disciplinas Pedagógicas do CN (modalidade de EM), docência na EJA e na prática em Gestão de Processos Educacionais. Cada um desses com a carga horária de 100 horas de estágio na escola, ou seja, nas escolas/instituições parceiras sob a supervisão do professor da escola e sob a orientação e acompanhamento do professor da Universidade, referente a cada uma das disciplinas. Totalizando, assim, em 500 horas no campo. E mais 60 horas de aulas de Prática de Ensino e Prática em política/administração em Educação, realizadas na UFRJ com o professor-orientador de cada Prática. Considerando o total de 160h para cada uma das cinco disciplinas.

Tais estágios ocorrem em escolas na Rede Pública Municipal, Estadual e Federal do RJ, em especial, nas quais a FE/UFRJ mantém convênios e projetos de colaboração.

Dessa forma, para que esses sejam considerados válidos perante a legislação e reconhecidos pela FE/UFRJ, no que tange aos efeitos formativos como são propostos, um termo de convênio de estágio deve ser previamente assinado entre as universidades e as redes de ensinos/escolas públicas parceiras envolvidas. Como também essas partes e cada estagiário

¹² Disponível em: /www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf, na p. 23.

devem se comprometer através de um outro documento - o termo de compromisso -, que deve ser assinado também por todos, antes que sejam iniciadas quaisquer atividades na escola. Há também um seguro de acidentes que deve ser pago pela universidade e comprovado durante o processo de cadastramento do estagiário. Enfim, todas essas etapas e documentos estão previstos na legislação em vigor.

3.1. Estágios Supervisionados: legislação, carga horária e envolvimento do estagiário

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, ao detalhar sobre a formação de docentes para atuar na EB, já determinava o estágio supervisionado e em sua atualização no parecer CES 970/99 já o destacava na articulação entre teoria e prática à boa formação profissional. Já Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ressalta o ensino, mas também a gestão educacional dos processos educativos escolares e não escolares; assim, realça o estágio como componente curricular da formação docente. Essa evidencia a relação entre a teoria e a prática e os estágios. Contudo, em 2019 tal resolução foi revogada, sendo substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a EB e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa destaca que tal processo formativo

exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O reconhecimento e respeito às instituições de EB como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino; o engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório.

Em tal documento, foi destacado e orientado que a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. Dessa forma, a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado.

Para isso, orienta-se 800 (oitocentas) horas, para prática pedagógica, distribuindo-se em 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e as outras 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, também conforme o PPC da universidade.

Desse modo, dentro de tal período, espera-se que os estudantes consigam mais que acompanhar os processos educacionais dentro e fora das salas de aula, que eles criem vínculos com tal contexto e com os sujeitos desse, possibilitando vivências formativas densas e contínuas. Nessa perspectiva, na Prática de Ensino na EI da UFRJ, a formação de professores tem sido também realçada na “articulação entre ciência, arte e vida, numa unidade interna de sentido, como nos ensina Bakhtin”. (SANTOS e CORSINO, 2020/2021)

Logo, nessa prática e em seu estágio, as professoras também salientam que o foco é “aliar conhecimentos científicos e produções artísticas com as experiências vividas pelos estudantes e professores da Educação Infantil” (SANTOS; CORSINO, 2020/2021).

Apesar de potente, tal expectativa é ainda um desafio que merece bastante atenção, pois como alerta os autores Lüdke e Scott (2018, p. 112 e 113),

O tempo de duração para o estágio, consideravelmente aumentado recentemente, não significa garantia de melhor proveito do trabalho dos estudantes, em termos de sua efetiva formação pela prática docente. Há uma limitação ao redor desse trabalho, considerando-o praticamente reduzido às atividades de observação do que se passa nas salas de aula. Nem todas as universidades asseguram a carga horária necessária para o trabalho do professor orientador em visita às escolas para verificar o desenvolvimento dos estagiários. [...].

Amplia-se ainda mais o sentido do porquê, nas ementas, programas e afins dos estágios do curso de Pedagogia da UFRJ, haver orientações aos estagiários, de formas diversificadas, para que esses se dediquem às vivências desse percurso formativo. Ou seja,

que os licenciandos mais que acompanhem as atividades, que desbravem o espaço da escola, que compreendam a rotina de uma ou mais turmas, enfim, que vivenciem todas as experiências possíveis por todo esse período na escola. E que isso ocorra também nas aulas de cada Prática correspondente dentro do calendário escolar.

Dessa forma, é esperado que o licenciando se envolva não só na observação das atividades dentro da instituição, como realize de forma significativa a co-participação junto ao professor-regente e com a turma; em especial, a sua regência de turmas.

Tal aprofundamento na atividade do estágio também é salientado na disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, sendo isso, desde a produção dos roteiros, de modo a fazer uma leitura abrangente da gestão escolar no seu contexto, como também, na realização de entrevistas com diferentes sujeitos dessa realidade.

Nesse sentido, a professora de tal Prática/Estágio realça, por exemplo, que a gestão escolar não se limita na direção ou na coordenação da instituição, logo, orienta que se “faça entrevista com os diferentes sujeitos da escola e do seu entorno”. (FERNÁNDEZ, 2019). Tal postura é ressaltada no programa dessa disciplina, no que tange aos objetivos como, em especial, sobre “desenvolver a capacidade crítica e propositiva” (IBID) do estagiário diante da gestão democrática na educação pública em estudo nas aulas dessa disciplina.

Percebe-se, nos documentos das cinco práticas, orientações para que os estudantes conheçam situações de trabalho concretas durante o estágio e que, assim, apropriem-se do conhecimento educacional constituído e constituinte dessas. Isso para que as vivências proporcionadas por tais experiências na escola possam, de fato, colaborar para a formação inicial docente como profissional da educação.

Nas orientações contidas nos programas das Práticas do curso de Pedagogia da UFRJ, entre as informações iniciais para o estágio no seu *lócus* e os objetivos da disciplina, percebe-se que o licenciando é orientado a envolver-se no campo, compreendendo como potenciais para sua formação docente não só o cotidiano da sala de aula, como também todos os outros aspectos da vida escolar, dentre esses: a elaboração e/ou atualização e a utilização de projetos pedagógicos; a realização de matrículas; a organização das turmas, do tempo e dos espaços escolares; o planejamento e a realização de reuniões de professores, de pais e da comunidade em geral; a realização de campanhas educativas e de projetos sócio-culturais e

comunitários; o planejamento de eventos como festas temáticas, comemorações diversas, ações coletivas em jogos e competições desportivas; o planejamento e a realização de processos de organização dos alunos, professores e demais funcionários, em especial, em ações de afirmação da cidadania e de mobilização social etc.

O envolvimento do estagiário em todas essas atividades do estágio oportuniza ampliar a concepção sobre o trabalho docente, isto é, esse apresenta-se para além de uma oportunidade de praticar o ensino. O estágio é visto como uma ação docente que envolve muito mais do que a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem; ele é, assim, percebido de modo mais amplo e denso, superando um olhar apenas superficial como muitas vezes é compreendido. Nesse sentido, destacam as autoras, o estágio como ação investigativa, que

[...] é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p.7).

Enfim, no Curso de Pedagogia da UFRJ, além das atividades já mencionadas, os licenciandos na disciplina de Prática em Gestão de Processos Educacionais, por exemplo, devem envolver-se de modo a não só ter acesso a espaços institucionais de gestão e administração de sistemas educacionais, como também buscar que seja possibilitado vivenciar de modo significativo as ações práticas que fazem parte desse cotidiano escolar mais administrativo, tais como: o funcionamento da equipe gestora e administrativa da escola, formação e funcionamento dos conselhos escolares, os processos de gestão das finanças da escolas, a construção e o uso de documentos como o Projeto Político Pedagógico, a construção e o funcionamento das relações com os responsáveis etc.

3.2. Estágios Supervisionados: funcionamento e percurso formativo do estágio na UFRJ

- quando a pesquisa oportuniza que documentos falem

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

O estágio obrigatório deve ser orientado pelos professores regentes das Práticas, considerando os momentos para estudo e reflexão dos conteúdos de tais disciplinas, além do tempo na escola para as vivências de cada estágio em si.

Na Pedagogia da UFRJ, tudo isso pode ser detalhadamente observado e analisado, nos documentos institucionais, por olhar mais global no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e por uma visão mais objetiva nas ementas de cada uma das cinco Práticas, tanto nas de Ensino quanto na Prática em Política e Administração Educacional.

Ao analisar o funcionamento das Práticas e, em especial, de seus estágios, mostrou-se essencial o investimento na análise documental, nas leituras/releituras e na articulação entre os documentos institucionais, legais e com o arcabouço teórico, até para que não se acomode só diante dos fatos que são visíveis logo de início, e sim para se ir além. Evidenciando-se essa técnica como, de fato, “valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações [...], seja desvelando aspectos novos de um tema”. (Lüdke e André, 1986, p. 38)

Já no início das reflexões sobre o funcionamento dos estágios, sobressaiu-se o quão essenciais para a formação do licenciando em Pedagogia são os momentos de orientação para o planejamento da regência, durante todo o percurso do estágio, desde a seleção de conteúdo, a construção e finalização do plano de aula, até o *feedback da* avaliação dessa. Isso também na Prática em Gestão, uma vez que o relatório é ainda mais complexo por compreender desde aspectos globais até pontos mais específicos do funcionamento e administração escolar.

Tais aspectos foram percebidos em todos os programas e/ou cronogramas das disciplinas dos cinco estágios supervisionados do Curso de Pedagogia da UFRJ. Nesses documentos de cada Prática, está detalhado - dentre as descrições das ementas, os objetivos, procedimentos metodológicos, as orientações das atividades e dos procedimentos avaliativos -, a necessidade da confecção, apresentação e entrega, no início do semestre, do plano de atividades e, no período final, de relatórios desses estágios junto com a Ficha de Frequência em instituição escolar assinada pelos licenciandos, pela Instituição Cedente e pelo professor supervisor, representante da escola e pelo professor orientador, representante da universidade. Essa deve ser também carimbada e rubricada pelo diretor da escola em que ocorre o estágio.

Ao analisar esse documento amiúde, percebe-se também que nesse sobressai o aspecto de ambiguidade na formação do curso da Pedagogia da UFRJ, pois esse refere-se a Prática de

Ensino¹³ para todos os estágios, necessitando que o estagiário risque ou passe corretivo na palavra ensino, quando usar tal ficha para o estágio em Política e Administração Educacional.

Tal equívoco pode ser visto também num contexto ainda mais complexo como no texto do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)¹⁴ de Pedagogia/UFRJ, por exemplo, nas páginas 32 e 33, que apresentam, por algumas vezes, todas as práticas como de ensino, sem especificar que há uma que se refere à política e administração educacional.

Quanto ao funcionamento do Programa de Estágio do curso de Pedagogia da UFRJ, vale também salientar que é composto por um conjunto de Normas e Critérios a serem usados durante todas as atividades que envolvem essa experiência do estágio dos alunos, ou seja, esse é parte integrante desse PPC de Licenciatura em Pedagogia. Tais estágios obrigatórios são regidos pela Lei Federal 11.788/2008 e pela Resolução CEG/UFRJ 12/2008. Nesse prisma legislativo, o estágio é apresentado como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, art. 1º do cap. I).

Logo, essa experiência do estágio “[...] visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, § 2º do art. 1º). Tal lei que rege todo o processo de estágio, desde 2008, vem colaborando para maior organização da atividade que se destaca pela estreita relação com as demais disciplinas da matriz curricular das licenciaturas, em especial, por oportunizar aspectos basilares na formação inicial do futuro licenciado como pode ser percebidos em todos os documentos das cinco disciplinas.

Considerando que essa experiência do estágio, no percurso formativo do estudante de Pedagogia da UFRJ, é o momento essencial na formação integral do discente, pois é no campo que o licenciando poderá aliar (e potencializar) conhecimento teórico e relacioná-lo à prática para um melhor direcionamento de suas ações nas vivências na escola.

¹³ Disponível em: www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/ficha-de-frequencia-na-instituicao-de-ensino.pdf

¹⁴ Disponível em: www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf

O aspecto inaugural do estágio (MILANESI, 2008) é destacado, na ementa da primeira Prática de Ensino/estágio da grade curricular da UFRJ, a de docência nas disciplinas Pedagógicas do CN (no EM), na qual esse é realçado como “porta de entrada para o trabalho docente”, até por ser considerada “uma expressiva experiência de reflexão sobre o cotidiano escolar e docência” (RODRIGUES, 2019).

Vale destacar também que percebe-se, na descrição do funcionamento das atividades, em especial, de avaliação das cinco disciplinas de Práticas/Estágios da UFRJ, um certo protagonismo dos documentos narrativos - os relatórios -, seja isso nos critérios para confecção desses, ou mesmo, no valor da nota destinada para essa atividade em comparação às outras detalhadas no programa/ementa/cronograma.

É fato que os relatórios têm sido potencializados no processo formativo durante o estágio, quando realizados como produção conjunta, numa atividade colaborativa, como apresenta Sarti (2009), por se tratar de uma produção

a quatro mãos” (estagiário e o professor parceiro da escola) em que são registrados os caminhos (e descaminhos) percorridos pela dupla para a elaboração e a realização das atividades docentes, as práticas efetivamente executadas e, também, as reflexões que eles compartilharam a esse respeito (a partir de perspectivas muitas vezes distintas). (SARTI, 2009, p. 145).

A autora salienta que o relatório elaborado em colaboração entre ambas as partes, como uma “parceria” (SARTI, 2009, 2013) que desafia os estagiários, no mínimo, na redação dos registros de forma, viabilizando uma atividade coletivamente com o professor. Isso porque é necessário descentrar o olhar e a narrativa, de modo a caber a interação entre as partes. Entretanto, sendo também necessário que o docente envolva-se mais do que de costume no estágio, seja explicitando mais, seja trazendo novas questões sobre sua prática e reflexão dessa e afins. Apesar de tal potencialidade, esse formato ainda é pouco usado até pela realidade das condições da docência no ensino público no Brasil. Tal fato foi identificado por Gatti *et al.* (2019, 230-241) ao trazerem análises sobre as experiências de formação inicial de professores do Brasil através de propostas institucionais desenvolvidas nesse contexto com foco no estágio supervisionado.¹⁵

¹⁵ Dentre os projetos pesquisados: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia da Unifesp; o Projeto de Parceria Intergeracional na Formação Docente com a rede pública e o curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro e Trabalho Integrado entre a diretoria de ensino, a escola e as instituições de ensino superior na formação do futuro professor da Diretoria de Ensino das escolas estaduais de São Carlos (Desc).

No percurso formativo da Pedagogia da UFRJ, não só os relatórios finais avaliativos como também outras formas de narrativas têm sido realçadas. Por exemplo, no programa da Prática de Ensino nos Anos Iniciais do EF, é bem salientado o papel potente das narrativas do campo¹⁶ como parte essencial da formação docente; seja isso nas conversas com professores lá na escola-campo, seja nos trabalhos de grupos nas aulas na universidade, como também no denominado caderno narrativo, no qual são registradas as observações diárias. Ou seja, em todo cronograma da disciplina é protagonizado a narração na disciplina até mesmo na parte de estudos dos textos que também foi denominado como “conversa com os autores”. Assim como dentre os objetivos dessa, é destacado: “compreender as narrativas enquanto parte da formação docente.” (BARONI, 2022.1)

Como defende Lima (2008), o estágio é mais que espaço de aprendizagem da docência é no estágio se oportuniza sintetizar e refletir sobre as vivências ali ocorridas como pesquisa. Tal importância ao aspecto reflexivo é percebida nos documentos desses estágios da UFRJ, em especial, dentre os objetivos, como se destaca quanto a: "problematizar a prática educativa nos anos iniciais do EF [...], tecer diferentes formas de oportunizar as práticas educativas ...". Isto é, para além da postura de simples observação. Pode-se entender o estágio

[...] como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas (LIMA, 2008, p. 198)

Pela análise dos documentos, é possível perceber que os docentes dessas disciplinas são profissionais que buscam desempenhar um papel estratégico na articulação entre o que está sendo objeto de ensino e discussão na universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições que desenvolvam atividades escolares. Assim como, um olhar cuidadoso também pode ser percebido nesses documentos das disciplinas, em especial, sobre o aspecto de interlocução entre os dois espaços - universidade e escola, até ao orientar um compartilhamento simples entre os contextos, ou mesmo uma relação mais profunda de trabalho colaborativo que retrate o potencial de parceria necessária e promissora que contribua para o desenvolvimento e acompanhamento do estagiário como profissional e afins.

¹⁶ Este é até o nome do email da disciplina para os trabalhos no estágio: narrativasdocampo@gmail.com

Tudo isso vem ao encontro do que pode ser visto nas propostas norteadoras do Curso de Pedagogia no sítio da FE/UFRJ, no que diz ser essencial considerar as escolas e os professores da EB parceiros nesse processo formativo de novos professores, críticos e preparados para enfrentar a realidade educacional brasileira. Nessa situação, os licenciandos – como estagiários – podem dinamizar e enriquecer o trabalho escolar, como pontes entre a produção acadêmica e os saberes gerados na prática educativa cotidiana. Os professores da escola básica, por sua vez, ao receberem os licenciandos, têm a oportunidade de refletir sobre seu próprio trabalho docente, vendo-se frente à situação em que suas práticas pedagógicas constituem fonte de experiências significativas para a formação de novos professores, sendo igualmente parceiros nas tarefas de avaliação e orientação das atividades dos licenciandos.

Além do contexto entre os espaços universidade-escola, esse aspecto de articulação é destacado também entre os pares, espaços e saberes, como orienta-se na ementa da Prática de Ensino em EJA, dentre os objetivos, que se possa: “conhecer e desenvolver abordagens didáticas que articulem conhecimento escolares com saberes da experiência, compreendendo que jovens e adultos trabalhadores são produtores de conhecimento.” (MOURA, 2019).

Percebe-se, então, que, no contexto dessas Práticas/Estágios na UFRJ, há sintonia com o que Pimenta e Lima (2009, p.16) vem apresentando sobre o estágio como eixo articulador do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciaturas e tendo como referência a formação de professores para a escola pública. E que isso ocorra tanto na instrumentalização teórica, quanto na práxis educativa e docente dos futuros professores. As autoras destacam ainda que o conhecimento efetivamente ocorra na e pela práxis, sendo essa “a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis)” em uma atividade.

Pimenta e Lima (2019, p. 16) realçam que o estágio não é a práxis dos licenciandos,

mas que, nesse processo formativo, ele se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes nas escolas. Uma atividade teórica formativa para a qual convergem os demais componentes teóricos do currículo. [...] o estágio se constitui como eixo central e articulador do curso desde o início com a finalidade de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários [...] com finalidade de que em sua atuação, eles osm colaborar para as transformações necessárias para assegurar a emancipação humana e social...

Por fim, vale assim ressaltar que tais olhares e destaques também se fazem presentes nas demais práticas até como meta a ser de alguma forma alcançada por todos os envolvidos

no processo do estágio até por esse aspecto de braço ativo, ou seja, articulador na formação de professores. Ou seja, tudo isso reforça que as vivências no estágio podem e têm sido desafiadas a ir muito além de momentos de meras observações passivas nas escolas.

3.3. Estágios na Pedagogia: para além de experiência prática, parceria entre a universidade e a escola

“a formação de professores [...], no Brasil, carece [...] de melhor cuidado com a formação prática, perante uma articulação hoje muito precária entre a IES e as escolas. (LÜDKE e SCOTT, 2018, p. 122)

No Parecer 292/1962 - do Conselho Federal de Educação, o estágio foi determinado como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura - nomeado como Prática de Ensino, salientando o aspecto de dissociação de teoria e prática a esse contexto formativo. O estágio assim tinha uma conotação eminentemente prática, inclusive, devendo ser realizado no final do curso de forma supervisionada nas escolas.

Trinta anos depois, tal concepção fora reforçada pela Lei de Estágio nº 8.859/94, no seu artigo 1º, parágrafo 2º, ao detalhar que o estágio só poderia ser realizado em unidades que tivessem condições de proporcionar experiência prática para formação.

Já no Parecer CNE/CP nº 21/2001, o estágio já é destacado como “[...] momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado” (p. 11). Assim, já se avança ao destacar o aspecto de participação, como também da relação com o professor da escola.

É fato que a literatura já alertou quanto à persistência um certo “reducionismo dos estágios” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006,), assim como uma visão que desassocia teoria e prática, que acaba por empobrecer as práticas nas escolas.

Nesse contexto de alerta, Sarti (2012) tem salientado quanto ao fato do professor da EB ter pouca ou nenhuma participação efetiva na formação de seus futuros pares. Rodrigues (2012) já destacava tal aspecto, ao relatar sobre o acompanhamento de estagiários pelos professores regentes de turma, que os estágios ainda ocorriam numa perspectiva burocrática até por conta da distância entre o contexto universitário e o sistema escolar básico.

Tais asserções reforçam a necessidade de ampliar esse aspecto reflexivo sobre as vivências lá no campo até para buscar-se uma ruptura da lógica reducionista do estágio (PIMENTA e LIMA, 2005/2006). Nessa direção de quebrar paradigmas, essas autoras chamavam atenção para que fosse atribuído a esse o estatuto epistemológico como “campo de conhecimento”. Considerando que o estágio “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas”. (IBID., 2005/2006, p. 9)

O estágio destaca-se assim por se constituir em “atividade de pesquisa” (p. 6). Logo, a pesquisa no estágio é “uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor [...] pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários”. (IBID. 2005/2006, p. 14)

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

Apesar de identificar pontos frágeis do estágio, Sarti (2013, p. 85) apresenta esse como “parceria na docência” pelos aspectos potentes das “relações intergeracionais”, como ligações potentes entre professores e estagiários, como recurso para a iniciação desses futuros docentes na cultura profissional. Fato que se destaca também por possibilitar de formação continuada e desenvolvimento do fazer docente nas escolas. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006).

Nesse sentido, Nóvoa (2017), ao ressaltar o estágio na articulação nesses ambientes - escola e universidade pelo contexto colaborativo -, salienta que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. (NÓVOA, 2017, p.1122). A formação docente como *continuum* abarca fases de aprendizagens que desafiam a relação espaço/tempo/situações, considerando aí o consenso da literatura de que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo -, seja individual ou coletivo. Essa é constituída por diferentes oportunidades e experiências para a aquisição dos conhecimentos profissionais docentes.

De modo geral, vale salientar que todo esse percurso é composto não só pela formação inicial como também pela formação continuada. É nessa primeira etapa que o estágio

supervisionado, aqui em investigação, ocorre como espaço essencial de aprendizagem da profissão. Porém, isso não se faz apenas aí, uma vez que se considera a formação docente um movimento ininterrupto de síntese e de reflexão das vivências efetivas, tornando-o até como um lugar de sistematização da pesquisa e alusivo à prática. (LIMA, 2008). Tal compreensão permite analisar o estágio como espaço de mediação reflexiva entre articulação universidade-escola e a sociedade.

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

Nessa direção, situações e contextos facultados pelos estágios nas instituições-campo viabilizam, por exemplo, as relações intergeracionais de aprendizagem docente. Na medida em que essas são estabelecidas entre diferentes gerações de professores, de modo a se revelarem duplamente formativas. Na iniciação dos estagiários na cultura profissional docente, ocorre o desencadeamento de processos relativos a “um autoengendramento profissional dos professores em exercício que podem perceber mais claramente sua responsabilidade na formação das novas gerações de professores”. (SARTI, 2013, p. 83)

De fato, as relações que se

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

Ousa-se, então, acrescentar que, além desse aspecto de parceria do estagiário com professor-regente na escola, tais situações são possíveis também no âmbito da universidade entre os professores-supervisores e os licenciandos da Pedagogia; ou seja, esse processo formativo amplia-se perante essas partilhas de sujeitos diversos.

No que se refere a espaço mobilizador, o estágio é visto como “promissor não somente ao futuro professor, mas também aos profissionais envolvidos. Ao ver a realidade pelos olhos

dos estagiários e a partir do escolhido para registro por ele, os professores podem revisitar a prática por outros prismas.” (ALMEIDA, 2021, p. 10).

Desse modo, constata-se que o estágio envolve assim diferentes instâncias de formação, em especial, através da supervisão dos professores das Práticas, visto que esses assumem um papel de mediação durante todo o processo. Logo, surgem desde de possibilidades de suscitar iniciativas de inovação na escola, tal como abrir canais para a expressão de demandas de formação continuada, tudo isso possibilitando até a uma constante atualização do ensino e das práticas realizadas na universidade.

Sobre tais aspectos, Sússekind e Helal (2011) apresentam o estágio como “entrelugar [...] universidade-escola [...] e como um lugar de pesquisa...” (HELAL e SÜSSEKIND, 2011, p.5). E os autores ainda destacam o potencial desse para a produção de narrativas e relatos sobre as vivências cotidianas dos licenciandos no contexto do estágio, como arte de fazerpensarfazer (ALVES, 2011), possibilitando um olhar para além do que se tem visto. E realçam assim que cada narrativa pode trazer um conjunto de referências que permitem estabelecer diálogos teóricos, políticos e educacionais.

Sússekind (2011. p. 24) corrobora nessa perspectiva ao afirmar que: “os relatos produzidos pelos estagiários [...] têm como pressupostos as noções de que a escola (enquanto espaço de formação) pode ser tomada como espaçotempo institucionalmente definido como ‘intermediário entre o não-saber e o saber’, lugar de aprender”.

Dessa forma, professores experientes e futuros docentes podem aprender mutuamente e assim formar-se cotidianamente nas reflexões sobre tais saberes e fazeres docentes na formação interativa entre eles. A ideia de mais envolvimento nesse processo de ensino e aprendizagem, considerando diálogos e questionamentos entre esses, surge assim também como mais uma potencialidade dos estágios. Nessa, os conhecimentos produzidos na escola e na universidade são entrelaçados, discutidos e refletidos. Sendo isso como movimento, no qual reside a oportunidade de construção de novas práticas, currículos e saberes nesse percurso formativo. (RODRIGUES, 2020).

Diante de toda essa importância da proximidade relacional entre a universidade e a escola e entre os professores dessas instituições, parece pertinente salientar que, através de pesquisas, Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p, 995, têm alertado que:

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

Outro aspecto que tem sido evidenciado, na formação inicial docente em seus estágios nas licenciaturas, é a potencialidade da atuação de professores regentes de turmas da EB como formadores, em especial, durante as vivências do estagiário na escola, mesmo sem um consenso da literatura sobre essa efetividade. (GATTI et al., 2019, p. 271)

Face a esse contexto de imprecisões e questionamentos quanto à formação inicial docente, em especial nas últimas décadas, essas autoras (2019) ainda realçam o quão a formação de professores formadores está articulada na formação e atuação docente. (VAILLANT, 2003). E assim também chamam atenção quanto esses, direta ou indiretamente, estão envolvidos nas experiências formativas teórico-práticas junto aos licenciandos. Todavia, as autoras evidenciam que “o interesse pelo professor formador de professores para a educação básica ainda é incipiente.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 302).

Tais ideias e reflexões demonstram que o estágio supervisionado, mesmo ocorrendo, em meio às crises e desafios do contexto educacional, é um potente “espaço de construção da identidade docente”(LIMA, 2014, p. 10), possibilitando ao licenciando mergulhar no percurso formativo docente como realça Almeida e Pimenta (2014, p. 9), uma vez que:

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

É fato que esses diferentes ambientes, a escola e a universidade, são para além de agregadores à formação docente. Como realça Lüdke e Scott (2018, p. 110) o estágio é

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

E esse caminho potencial da proximidade entre tais espaços formativos têm também sido destacado por Nóvoa (2017), ao estimular o aspecto de parceria, não só entre as instituições, especialmente, entre os professores. Ou seja, o autor destaca que

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

O estágio, mais que espaço de aprendizagem docente, “é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar síntese e reflexão das vivências efetivadas”. (LIMA, 2008, p. 198). Esse “é parte significativa da formação do futuro professor e pode ser potente como objeto de estudo e trabalho do professor da universidade, pode ser, também, espaço de aprendizagem e construção para os atores da escola.” (ALMEIDA, 2021, p. 15)

Nessa perspectiva, vale ressaltar o quanto é essencial que se busque momentos em que

o conhecimento científico necessita caminhar paralelamente à prática, ou seja, teoria e prática como aliadas no fazer docente.[...] A universidade como espaço de discussão da teoria e a escola como campo de estudo. As experiências vivenciadas e as teorias estudadas como oportunidades de encontros para reflexões sobre a prática. (CORRÊA, 2021, p 4)

Mesmo diante de desafios persistentes, as relações entre a escola e a universidade têm sido consideradas necessárias e promissoras na literatura nacional, em especial, no que se refere às propostas formativas docentes. De fato, essas têm contribuído para o desenvolvimento e acompanhamento dos estagiários, para a produção de conhecimentos acerca do ensino e do agir pedagógicos nos diferentes cenários, para a apropriação do espaço escolar e para inserção profissional dos futuros docentes.” (NETO, BORGES e AYOUB, 2021, p.4)

Tudo isso amplia a intencionalidade de apresentar esta investigação para “reforçar as dimensões profissionais na formação de professores [...e] construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela.” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Entre críticas, disputas e contradições, o estágio supervisionado apresenta-se como oportunidade não só para o cumprimento curricular e como prática de pesquisas. Apesar das dissonâncias, as vivências que ocorrem nesse contexto não são esvaziadas de sentido. Ao contrário, revela-se como “uma práxis transformadora da realidade”. (PIMENTA, 2010, p. 185); até porque o estágio envolve uma “análise crítica fundamentada teoricamente e assim legitimada pela realidade, em que o ensino se processa”. (PIMENTA, 2012, p. 35).

Afinal, espera-se que, nos estágios, seja possível ao licenciando, como futuro docente, conhecer, analisar, compreender, criticamente, e desvelar as teorias conservadoras que envolvem a práxis escolar dentro da perspectiva de pesquisa. (PIMENTA e LIMA, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Diante das reflexões apresentadas e aprofundadas pelas articulações e discussões entre os materiais analisados, nesta investigação, buscou-se discutir as principais contribuições e questões emergentes sobre o contexto de formação de professores em relação ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFRJ.

Durante o processo de análise, sobressaiu, de início, o fato do estágio poder ser percebido de diversas formas. Uma das que pareceu das mais basilares, neste trabalho, é a que classifica esse como espaço de aprendizagem da docência em um movimento ininterrupto de síntese e de reflexão das vivências nele efetivadas. Em especial, por considerar esse como lugar de sistematização da pesquisa sobre a prática, ou seja, no qual se abre possibilidades sobre sua abordagem e amplia-se as discussões. Afinal, os elementos presentes em situações possibilitadas por/nos estágios, mesmo quando algo trivial, podem ser primordiais para formação de futuros professores, tanto nos momentos de entrada no campo, quanto durante o percurso, quiçá ao final dos estágios nos momentos das regências.

Nesse campo de produções de saberes, espaços, tempos, questões, contribuições, debates e afins, o estágio supervisionado parece ampliar-se até por seu lugar central no percurso inicial formativo docente, uma vez que cabe, em geral, dar início, quiçá até assegurar, ao desenvolvimento docente como profissional.

A superação da fragmentação entre os conceitos de prática e teoria tem sido essencial, para que o estágio seja considerado uma atividade investigativa, de modo a envolver a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Neste caminho exploratório, percebeu-se que, já nos objetivos dos programas e/ou ementas das cinco disciplinas de Práticas de Estágios em andamento na UFRJ, é esperado que tais experiências no campo/escola possibilitem aos licenciados muito além das aprendizagens para a docência. Sim, que haja superação dessa dimensão, para que as reflexões sobre tais vivências surjam durante o percurso e/ou ao final desse.

Nessa direção, ressaltou-se em todos os conteúdos dos documentos das Práticas/Estágios que, no percurso formativo do futuro docente, as experiências de tais Práticas podem ainda retratar potencialidades e fragilidades durante o contato com o campo e com seus atores nesse. Em meio aos desafios persistentes nesse contexto do estágio, há para além de expectativas, de fato, busca-se trabalhar para fortalecer a política de formação docente no país, como podem ser evidenciados nos objetivos e nos demais conteúdos dos documentos institucionais dessas disciplinas de Práticas da Pedagogia da UFRJ. Busca-se superar a lógica de formação fragmentada, individualista e competitiva próprias das sociedades capitalistas neoliberais. (PIMENTA e LIMA, 2019)

Parece válido registrar aqui que esses aspectos identificados, foram experimentados por mim, tanto como estagiária, de 2017 a 2019, quanto como monitora em 2018.

Situações frágeis no estágio podem ocorrer perante certos aspectos de choque de realidade durante as vivências nas escolas - até pela questão de que, em geral, os licenciandos inauguram, durante essas práticas, um contato profissional com o contexto da escola. Sendo isso, num sistema educacional que sobrevive em meio a crises intermitentes que afloram no dia-a-dia das instituições, dificultando não só a formação inicial, isto é, muito além.

Em que pesem esses fatos, revelou-se a literatura tem apontado que a fragilidade pode sobressair, no estágio, diante de questões um tanto quanto burocráticas que ainda envolvem esse. Isso pode impossibilitar as possibilidades de imersão desses futuros professores nas experiências que possibilitam as aprendizagens para docência na escola-campo. Porém, ao analisar as ementas das disciplinas, percebe-se que os professores orientadores buscam cuidar de, por exemplo, instrumentalizar teoricamente os licenciandos tanto com leituras como com análises, individuais e coletivas, e afins. Até para fortalecer a formação dos estagiários como profissionais crítico-reflexivos, potencializando-os para enfrentar os riscos de situações frágeis.

No que tange às potencialidades, evidenciou-se, desde as análises iniciais de tais documentos dessas cinco Práticas e de seus estágios, o quanto o aspecto colaborativo e de compartilhamento entre estagiários e os sujeitos da escola, em especial com os professores supervisores dos estágios - os regentes das turmas -, sobressai-se com significativo, até mesmo no que ambos partilham também com os professores orientadores. Todavia, há aí o desafio de superar as condições limitadas que envolvem o contexto da escola e até da

universidade, sobretudo, perante as agendas docentes muito comprometidas. Ademais, tais aspectos ressaltaram-se ao considerar minhas reflexões sobre tais experiências nesses contextos.

Entre os fatos potentes, percebeu-se a possibilidade de produção de narrativas sobre tais vivências cotidianas dos licenciandos nesse contexto do estágio, como também o aspecto de proximidade tanto de contextos e espaços como da realidade da profissão, da escolas, da universidade com essa e afins; quanto das pessoas, por exemplo, estagiários e professores da EB, desses com os docentes da universidade etc. Tal proximidade confirma como o estágio se articula nesse contexto de lugar da formação¹⁷ ser o da profissão. (NÓVOA, 2019b).

Para ir além de discussões sobre limitações e possibilidades do estágio nestas reflexões sobre os dados levantados, buscou-se trazer aspectos explorados na pesquisa como resultantes de contexto de experiências bem sucedidas, ou mesmo que busquem mobilizar-se para tal. Percebeu-se que os relatórios são produções mais que potenciais no processo formativo, em especial, quando ocorrem de certo modo como produção conjunta entre estagiários e professores de ambas as instituições - escola e universidade.

Chama, assim, atenção que a possibilidade e a potencialidade de tais registros das narrativas dos licenciandos sobre tais experiências nos estágios ocorram como resultado de parcerias como orientado nas ementas, sejam formais ou por compartilhamentos pessoais, entre professores e futuros docentes, ou até mesmo, desses últimos com docentes das universidades, até por trazer reflexões e perspectivas distintas. Eis mais um tema que emergiu como potente para futuras discussões sobre o potencial de narrativas sobre os estágios.

Desse modo, destacou-se também o fato de que os relatórios quando elaborados em colaboração refletem o potencial de parceria intergeracional (SARTI, 2013), que, em geral, é ampliado pela oportunidade de descentrar o olhar e a narrativa na interação entre todos envolvidos, explicitando novas questões sobre sua prática e reflexão dessa e afins. De fato, tudo isso viabiliza olhar a escola por visões diferentes, permitindo descortinar aspectos e nuances num movimento investigativo ampliado pela diversidade de pontos de vistas, no mínimo. Enfim, adentrar a escola pelos olhos dos estagiários e viabilizar discussões com essas

¹⁷ Nesse contexto, têm surgido potentes oportunidades, visando perspectivas de melhoria da qualidade da formação de professores no Brasil, pela aproximação de ambientes reais de imersão profissional no percurso formativo dos licenciandos. Dentre esses, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES e o Complexo de Formação de Professores (CFP) da UFRJ alinham-se com a centralidade do estágio supervisionado na formação docente em nível superior.

questões que surjam durante seu percurso formativo é possibilitar novas construções de formas de compreender a realidade vivida nos espaços escolares.

Foram identificadas orientações, nos documentos das disciplinas, para que os conhecimentos científicos e as produções acadêmicas dos licenciandos, até as artísticas (citadas na Prática de EI), sejam aliadas às experiências no campo e nas aulas na universidade.

Através do levantamento e da apresentação da análise histórica e do quadro normativo sobre a formação de professores e as relações com o estágio, viabilizou ampliar a discussão sobre aspectos da historicidade docente, gerando reflexões e aprofundamentos significativos até pelas questões complexas intermitentes que tem envolvido a educação ao longo do tempo.

Ao analisar sobre as últimas décadas da profissão do professor, ficou perceptível porque pesquisas chamam atenção quanto às lacunas ainda existentes no âmbito dos estudos sobre a história da profissão docente (XAVIER, 2014), em especial, quanto às possibilidades de avanços sobre as representações e as expectativas do papel docente. Fato que, no caso deste trabalho, destacou-se, uma vez que a análise histórica com foco na formação docente e em seus estágios mostrou-se primordial até para mobilizar reflexões sobre o percurso formativo do futuro professor, sobretudo, perante questões efervescentes no presente.

Afinal, o estágio no percurso da formação para a docência, em suas diferentes concepções, pode ser compreendido, de modo mais simples, pela relação teoria e prática em moldes ainda presentes nas atividades do estágio; pelas críticas de autores-referências sobre a visão de superação de posturas dicotômicas e/ou pela percepção mais reducionista do estágio como instrumento pedagógico de aporte para a ação formativa. Ou mesmo, numa visão mais atualizada, na qual esse é visto como campo de conhecimento, no qual se produz a interação dos cursos de formação com o campo social e se desenvolvem as práticas educativas.

Ao refletir sobre as informações do quadro normativo em articulação com autores-referências, evidenciou-se, para além da duplicidade na formação de professores - entre os cursos Normal e Pedagogia -, um contexto de espaço de concorrências em torno da formação de professores até resultante do necessário processo de universitarização (SARTI, 2019; NÓVOA, 2017). Fato que pôde ser percebido na análise dos documentos, em especial, da Prática nas disciplinas pedagógicas do EM, cujo estágio ocorre no Curso Normal. Tal contexto realça-se neste trabalho e parece requerer mais investigações até para compreender sua

contribuição para formação docente, visto que, em 2019, foi publicado um novo desenho curricular da Pedagogia/UFRJ, no qual foram extintos essa disciplina e seu estágio. Isto é, em breve, esses não farão mais parte do curso. Nos levantamentos teóricos desta monografia, como também durante a vivência no estágio e na monitoria dessa disciplina, percebeu-se que há carência de produção acadêmica na literatura da área atual sobre esse estágio no EM.

De toda forma, o estágio como atividade de pesquisa viabiliza possibilidades de formação de licenciandos como futuros professores, e também de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários. Tais relações colaborativas, entre gerações, sobressaem-se como potentes até como recurso para a iniciação desses futuros professores na cultura profissional, tanto na universidade como no campo/escola. Isso até pela possibilidade de formação continuada e desenvolvimento do fazer docente nessas interações entre futuros e atuais professores durante os estágios nas escolas.

Nas articulações e reflexões sobre os documentos de todas as Práticas da UFRJ, em especial, ao sintonizar com os autores Gatti *et al* (2019), Lüdke e Scott (2018) e Nóvoa (2017) destacou-se também a importância dos diferentes ambientes - escola e universidade - tanto sobre professor regente da educação básica em relação à formação de seus futuros pares, quanto sobre a relação entre eles nesses contextos diferentes de formação profissional do professor. Essa relação entre tais ambientes, de fato, parece contribuir para o desenvolvimento dos estagiários, mesmo diante de quaisquer conflitos de visões divergentes.

Foi, então, evidenciado também que há expectativas de que licenciandos acompanhem os processos educacionais dentro e fora das salas de aula, visando a criação de vínculos com os contextos e com os sujeitos desses. Isso visando possibilitar vivências formativas densas e contínuas conforme salientado por professoras-orientadoras de disciplinas de Práticas de Ensino da UFRJ, como uma articulação entre ciência, arte e vida, numa unidade interna de sentido. Até para que se ultrapasse uma perspectiva ainda burocrática que parece ainda resistir no contexto do estágio, reforçando questões sobre a distância entre o mundo universitário e o sistema escolar básico, como também sobre a pouca atenção dada aos formadores docentes desses estágios; são aspectos que aparecem de certo modo nas orientações dessas práticas. E, de fato, esses foram vivenciados, por mim, nos cinco estágios e também puderam ser percebidos durante um ano de monitoria em situações junto às turmas que acompanhei.

Nesta perspectiva, surgiu uma oportunidade que pode impulsionar ainda mais as mudanças tão buscadas para o contexto dos estágios. E esta deverá marcar como ponto inicial em direção ao reconhecimento da participação dos professores das escolas no processo de formação de futuros docentes que acontece no campo. Como apresenta Lüdke e Bortolotti (2019, p. 588), nas condições atuais em que se desenvolvem os estágios, isso pode representar “um avanço em direção a reivindicação há muito esperada[...]”, quanto à situação do professor supervisor que recebe e faz o acompanhamento dos estagiários na sua escola e na sua sala de aula, até então, sem qualquer compensação, seja financeira ou em condições de trabalho, como redução de carga horária.

Na Secretaria de Educação do estado do Paraná, já foi acolhida uma proposta de benefícios, para se atribuir pontos, de acordo com critérios pré-estabelecidos, aos professores da rede estadual, que atuam recebendo os licenciandos para os estágios. Tais pontos contarão tanto para concursos públicos quanto para progressão da carreira docente. “A medida já foi aprovada e está em trâmites de efetivação”. (IBID. p. 588).

Para finalizar, vale salientar que o estágio tem se destacado não só por oportunizar aos licenciandos, de fato, potentes experiências com a realidade da escola, mas, em especial, por possibilitar o contato com o campo e seus sujeitos com reflexões sobre/nesse ambiente. Isto é, tais vivências podem trazer aos estagiários, ainda durante o percurso formativo, mais capacidade de enfrentar os desafios da profissão - face aos contrastes e complexidades que envolvem o cenário de crises da educação -, assim como mais possibilidades de produzir soluções para além de necessárias para os processos de ensino-aprendizagem e de gestão de sistemas escolares. Ou seja, tudo isso favorece e assim intensifica a imersão desses no contexto de trabalho para formação profissional transformadora para as futuras gerações docentes.

...na contemporaneidade parece essencial [...] rememorar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política. A memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe. (Pérez, 2003, p.1)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial. *Educação (UFMS)*, 46(1), ed.7/1-20, (2021) Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41063>. Acesso em: 13/11./021.

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

ALVES, N. (org.). Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. Pesquisa nos/dos/com o cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008.

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

ARROYO. M. G. Estágios – um convite a radicalizar sua função formadora. In. Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ / Org.: Paula Alves de Aguiar [et. al.]. – Florianópolis: Publicação do IFSC, p. 14-29, 2019.

BARONI, P. Prática de Ensino Nos Anos Iniciais do EF - Ementa, Programa E Cronograma - Período: 2022.1.

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

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

BRASIL. Parecer CFE nº 292/62. In: Documenta. Brasília, n. 10, dez., 1962.

_____. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 1994.

_____. LDB: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D. O. [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. Parecer CNE/CP n. 21/2001, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. D.O.[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 set. 2008.

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

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

_____. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8-12. Seção 1.

_____. Lei nº 13.415, Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16/02/2017.

CAPES, Fundação. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Acessado em 27 de outubro de 2022. Online. Disponível em www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid

CORRÊA, C. M. Formação de Professores e O Estágio Supervisionado: Tecendo Diálogos, mediando a Aprendizagem. *Educação em Revista* [online]. 2021, v. 37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469829817>. Acesso em: 17/03/22.

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

FERNÁNDEZ, S. Prática em Política e Administração e Educacional - Ementa, Programa E Cronograma - Período: 2019.

FREITAS, H. C. L. *Educação e Sociedade* 2002, 23, 136.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

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

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

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dez.1999.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.8, n.23, p. 195-205, jan./abr.2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 10/10/2019.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. RJ, E.P.U., 2013. (1986)
- LÜDKE, M.; BERSAN, N. M. BORTOLOTTI, S. C. M. A Pesquisa ao Lado dos Protagonistas do Estágio Supervisionado em Busca de Caminhos para seu Esperado Desempenho. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 577–592, 2020. DOI: 10.5216/ia.v44i3.56446. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56446>. Acesso em: 01/06/2022.
- LÜDKE, M. CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2005, v. 35, n. 125 pp. 81-109. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>>. Acesso em: 02/12/2021.
- LÜDKE, M. SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 142, p.109-125, 2018.
- MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M. BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cad. Pesqui.*, 47, n.165, pp.982-997, 2017.
- MILANESI, I.; AGUIAR, L. E. C.; MANZINI, L. C. ROCHA, M. S. O estágio interdisciplinar no processo de formação docente. Cáceres-MT: Unemat editora, 2008.
- MOURA. A. P. Prática de Ensino das Ensino para Jovens e Adultos - Ementa, Programa E Cronograma - Período: 2019.2.
- NASCIMENTO, M. G. C. A. A dimensão política da formação de professores/as. Em CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. O. Educar em DH: construir cidadania. RJ: DP&A, 2000.
- SOUZA, S. BORGES, C. AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. *Pro-Posições* [online]. 2021, v.32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031>. Acesso em: 02/07/2022.
- NÓVOA, A. Profissão Docente. [Webinário]. Portal E-docente. Disponível em: <https://youtu.be/7ALLdzm5Akg>, out.2020.
- _____. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal* [Entrevista], [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.
- _____. A educação em tempos de pandemia. [Live] Sindicato de Professores Municipais de Novo Hamburgo (SindprofNH), 2019.
- _____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade* [online]. V. 44, n. 3, 2019.
- _____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, nº 166, p. 1.106-1.133, 2017a.
- _____. *Formação de professores e residência docente*. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017b.
- _____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>.

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

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

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

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

_____. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/>. Acesso em: 15/08/2021.

RODRIGUES, P. Anatomia e fisiologia de um estágio. In: ANPED – Reunião Anual 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf. Acesso em: 10/10/2021.

_____. Programa, Cronograma da disciplina de Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas no EM/UFRJ (EDW21), Curso Pedagogia/UFRJ, 2019.

RODRIGUES, P. Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas do EM - Ementa, Programa E Cronograma - Período: 2019.1.

RODRIGUES, Simone de A.. Entre encontros, aulas e afetos: contribuições do estágio para a formação de professores no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

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

SANTOS. N. CORSINO, P. Prática de Ensino da Educação Infantil - Ementa, Programa E Cronograma - Período: 2020/2021.

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

_____. Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro. 2007, versão atualizada: 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf>. Acesso em:13/06/2021.

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

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

ANEXO 1 - PRÁTICA DE ENSINO EM MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO EM - Ementa, Programa e Cronograma - Período: 2019.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio - EDWU 21
4ª feira - Noite - Praia Vermelha - Sala: Aulário 17
PROFESSORA: Priscila Andrade Magalhães Rodrigues



PERFIL DA TURMA:

A turma é composta por estudantes de licenciatura em Pedagogia que se encontram em sua maioria no 5º período. Alguns se encontram ao final do curso.

EMENTA:

Apresentação / Justificativa

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

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

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

Lira, etc.

OBJETIVOS:

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

CONTEÚDO:

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

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

2. A escola de ensino médio e suas especificidades

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

3. Temas diversos

- Indisciplina
- Identidade
- Relação com a tecnologia
- Gênero, afeto e sexualidade

- Violência(s) na escola
- Protagonismo juvenil
- ???

METODOLOGIA:

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

AVALIAÇÃO:

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

COMPOSIÇÃO DA AVALIAÇÃO

- Relatório (4 pontos)
- Plano de aula (1,0)
- Regência (2,5 pontos)
- Roda de leitura e/ou seminário (2 pontos)
- Autoavaliação (0,5 ponto)

Portanto, estabelecemos as seguintes atividades avaliativas individuais e coletivas:

Atividades coletivas realizadas em sala

- Presença, pontualidade e participação
- Socialização de leitura realizada

Atividades individuais

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

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

- Relatório sobre a experiência de estágio a partir das fichas de observação e outras informações que julgar pertinente, inclusive, plano de aula; relato sobre a aula dada; autoavaliação do estágio. - Autoavaliação

*** Documentos entregues pessoalmente, sem grampear ou encadernar ASSINADOS E CARIMBADOS PELA ESCOLA**

- Termo de compromisso ou protocolo de estágio assinado pela escola e pela CRE - Ficha de atividades

ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

PARTE 1: ESTÁGIO

- Introdução (o objetivo do relatório, como você recolheu as informações (caderno de campo, entrevistas, etc), o que você abordará no texto.
- Contexto da escola de estágio (R1)
- Caracterização da estrutura física da escola (R2)
- Sujeitos da escola e suas relações (R3)
- Análise sobre as práticas pedagógicas da escola (R4)
- Organização administrativa e pedagógica da escola (R5)
- Relato sobre a sua regência (como foi a preparação, a aula, sua autoavaliação, o que poderia ter sido melhor)
- Considerações finais (o que você aprendeu com o estágio, desafios para a docência com este público). - Autoavaliação (a partir dos critérios a serem enviados)
- Referências (artigos trabalhados, vídeos citados, reportagens, etc.).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO

- Linguagem (1 ponto)
- Relato/Descrição consistente das observações (2,5 pontos)
- Análise de alguns aspectos observados (por exemplo, práticas pedagógicas da escola/professor; indisciplina; violência, gênero e sexualidade, etc) articulando aos estudos dos textos científicos escolhidos para auxiliar na análise. (1 pontos)

ROTEIROS PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL

ROTEIRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA ESCOLA

Visa recolher informações e descrever o contexto no qual a escola está inserida, seu bairro, comunidade e as condições do entorno.

Quanto ao entorno:

Descreva e destaque os aspectos que tenham marcado sua percepção sobre a realidade local. Note a ação do poder público, a situação ambiental, localização da escola se em bairro ou comunidade, espaços de lazer ou comércio.

Perceba as condições econômicas, sociais e culturais dos moradores da localidade.

Observar e registrar aspectos que possibilitem avaliar:

- Interação escola- comunidade
- Relação escola- família; canais de participação e decisão.

ROTEIRO 2- CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL DA ESCOLA

Quanto ao espaço físico:

Registre à sua percepção quanto a organização do espaço físico do ponto de vista global- tamanho, ventilação, acesso, estado de conservação e limpeza, etc., considerando toda a escola, aí incluídos: pátio/corredor, salas de aula, ginásio, diretório acadêmico, banheiros, entrada/saída, biblioteca, secretaria, cantina e outros espaços. Observe se acesso apropriado para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quanto à estrutura material da escola

Observe as condições materiais e equipamentos disponíveis para a realização da proposta educacional da escola.

Exemplo: Há sala com Datashow, e computadores, e esses equipamentos estão disponíveis quando e a quem?

Registre a sua percepção sobre a compatibilidade entre o que existe disponível e demanda existente. Você pode solicitar a alguém da administração que lhe dê essas informações e, em seguida pedirá para ter acesso a esses ambientes.

Pesquise ainda:

Os segmentos atendidos, o número de turmas, o número de alunos, professores e funcionários (se possível as suas especialidades)

ROTEIRO 3- SUJEITOS DA ESCOLA E SUAS RELAÇÕES

Observe:

Quem são os sujeitos da escola quanto aos diferentes pertencimentos identitários e culturais. Como os sujeitos se relacionam no cotidiano da escola, na entrada, saída, recreio, almoço e etc. Exemplo: Há formação de filas? Por gênero? Há namoro no pátio? Casais hétero/homossexual? Qual a raça/cor dos alunos, professores e funcionários?

Quanto às relações interpessoais

O que é possível observar quanto às relações que se estabelecem na escola:

Estudante/Estudante

Professor/Estudante

Professor/Direção/Equipe técnica;

Nós/Todos eles

Exemplo: Os alunos parecem gostar da escola? Há apoio e incentivo à produção e manifestação cultural dos jovens? Nota discriminações?

ROTEIRO 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Observar como acontecem as aulas. Quais recursos são utilizados pelo professor. Quais estratégias o professor utiliza para ensinar? Como ocorre a participação dos alunos? É solicitada leitura prévia para as aulas? O professor passa dever de casa? Como e com que frequência acontecem as avaliações? Qual a relação dos estudantes com as avaliações? E com o conhecimento? Se você teve oportunidade de acompanhar, como são os conselhos de Classe? Como o professor / gestores lidam com situações de indisciplina?

Após várias observações, tente narrar uma aula típica do professor, desde o momento em que ele entra na sala de aula. Tentando identificar cada etapa, ex. entra, faz chamada, coloca a matéria no quadro, os alunos copiam, etc.)

ROTEIRO 5 – ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Observar e identificar as rotinas da escola, sua atenção deve recair sobre a distribuição do tempo, a utilização dos espaços e o modo de definição e implementação da proposta pedagógica da escola.

Procure identificar:

- Organização dos horários e utilização dos espaços
- Atividades extraclasse com estudantes
- Tempos/espaços de planejamento pedagógico
- Tempos/espaços de formação de professores
- Canais de participação das famílias

Exemplo: Há reuniões pedagógicas? Com que frequência? Há uniforme obrigatório? Como é tratada a questão da disciplina?

Pesquise e recolha se possível, os textos curriculares, os documentos que definam a proposta pedagógica da escola, como: o PPP – Projeto Político Pedagógico, projetos escolares e planejamento anual. Procure notar se há comunhão entre o escrito e o cotidiano que você está observando.

CRONOGRAMA

Aula/Dia	PROPOSTA 14.08
1ª aula – 07/08	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da professora e estudantes - Procedimentos para entrada na escola. Entrega de documentação.
2ª aula – 14/08	<p>O olhar... para o outro, para a escola, para a vida.</p> <p><u>Documentário:</u> "Janela da Alma", de João Jardim e Walter Carvalho, 2001.</p> <p>Olhando para o estágio</p> <p><u>Leitura de referência para a aula:</u> RODRIGUES, Priscila. LUDKE, Menga. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente.</p>
3ª aula – 21/08	<p>Semana de Integração – Pedagogia – palestras e oficinas diversas</p> <p>Docência e trabalho</p> <p><u>Leitura de referência para a aula:</u> PERALVA, A. T. e SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. In: Revista Brasileira de Educação, nº 05 e 06, mai. a dez./2007. Disponível em www.anped.org.br.</p>
4ª aula – 28/08	<p>O estudante de ensino médio e a escola</p> <p><u>Exibição e debate sobre o documentário:</u> "Nunca me sonharam", de Cacau Rhoden, 2017.</p>
5ª aula – 04/09 6ª aula – 11/09	<p>História da formação docente: A escola de Ensino Médio Normal A formação de professores em nível médio no estado do Rio de Janeiro e a carreira docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legislação e currículo - Concursos e critérios <p><u>Leitura de referência para a aula:</u></p> <p>SAVIANI, D.. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In.: Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005. Disponível em http://coralx.ufsm.br/revce/ . Acesso em 20 abr. 2009</p> <p><u>Texto Complementar:</u></p> <p>SAVIANI, D.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In.: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf . Acesso em 11 de jun. 2009</p> <p style="background-color: #90EE90; padding: 2px;">• Socialização das vivências de estágio: primeiras observações sobre o estágio – roteiro 1 (4/9)</p>
7ª aula – 18/09	Conversa com professores

REFERÊNCIAS:

- BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. p. 17-88.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. Em: CANAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983. [13-24].
- CANAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHARLOT, Bernard. (2000) **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CORDEIRO, JAIME. **DIDÁTICA**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e a construção do conhecimento. In: **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2011. [83-106].
- COSTA, Marianna. FREINET: SUAS CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL, EM ESPECIAL A "AULA DAS DESCOBERTAS". Dissertação de mestrado. (Páginas: 24 a 47) Disponível em http://www.pppe.ufpr.br/teses/M11_Marianna%20da%20Cunha%20Canova%20Costa.pdf.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de (et al). **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. [61-84].
- LEITE, Lúcia H. Alvarez. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. Revista Presença Pedagógica Mar./abr. 1996 v.2 n.8. Belo Horizonte. MG.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. [433-451].
- MELLOUKI, M. ; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, maio/ago., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. Em: **Indagações sobre o currículo e Desenvolvimento Humano**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>
- MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas Conceituais e aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>
- NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no SIMPRO - SP, 2006**. Disponível em www.scribd.com e em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- OLIVEIRA, F. e LEITE, L. A. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a Educação no Brasil**. Revista Paidéia. Universidade Fumec. Belo Horizonte Ano 9 n.13 p. 43-56 jul./dez. 2012.

PERALVA, A. T. e SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 05 e 06, mai. a dez./2007. Disponível em www.anped.org.br

PERRENOUD, PHILLIPPE. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999

RAMOS, Marise. Um panorama sobre as correntes pedagógicas. In: **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010, p.171-242.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34, Rio de Janeiro, jan. /abr. 2007. p. 93-103.

SAMPAIO, Rosa M.W.F, A aula-passeio transformando-se em aula de descobertas. In ELIAS, Marisa D C.(org) **Pedagogia Freinet:Teoria e Prática**. Campinas:Papirus, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 26ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projetos educativos**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83). Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>>. Acesso: 4 março 2015.

VEIGA, Ilma Passos et al (org) . **Técnicas de Ensino: Por que não?** São Paulo: Papirus, 1991.

Observação: outras bibliografias poderão ser inseridas ao longo do curso em função dos trabalhos e das demandas da turma.

ANEXO 2 - PRÁTICA EM POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL - Ementa, Programa e Cronograma - Período: 2019.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Disciplina: PRÁTICA EM POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL.
Professora: Dr.^a Silvínia Julia Fernández.

EMENTA:

Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos socioculturais do educando. O currículo da formação do gestor em Educação. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas de gestão: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos gestores. Relação da escola com o sistema e a comunidade.

OBJETIVOS:

- Propiciar o envolvimento com as problemáticas e questões relacionadas às políticas públicas em educação, considerando as tendências administrativas e de gestão, assim como os diferentes sentidos e significados na história do seu desenvolvimento;
- Compreender o universo das discussões sobre as instituições educacionais, escolares e não-escolares, e suas relações sócio-históricas locais e globais;
- Organizar, através da necessária fundamentação teórica, a compreensão do PPP como possibilidade de interação na comunidade escolar e intervenção na instituição de ensino.
- Desenvolver a capacidade crítica e propositiva, através da necessária fundamentação e compreensão teórica, em função da seleção, elaboração e organização de ações relacionadas ao governo institucional, visando à concretização da gestão democrática da educação pública.

CONTEÚDOS:

Unidade 1: Educação na cidade.

Cidades educadoras. Escolas e outras instituições educadoras no espaço urbano. A materialidade da gestão educacional: infraestrutura, dimensões funcional, relacional e temporal dos espaços institucionais e urbano.

Unidade 2: Fundamentos da gestão escolar

Escola e paradigmas de gestão. A especificidade da gestão escolar.

Unidade 3: Sujeitos, projetos, processos e resultados na gestão educacional.

Clima escolar, relações sócio-comunitárias e interpessoais na escola. Gestão democrática da educação: contextualização, problemáticas e perspectivas. Formação e funcionamento dos Conselhos Escolares. Avaliação institucional. Financiamento da educação. Projeto político-pedagógico e planejamento participativo: autonomia, poder e conhecimento. A orientação educacional e pedagógica nos processos de gestão.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O curso será desenvolvido por meio da participação de atividades em grupo e individuais. Será exigida leitura prévia dos textos indicados com apresentação de trabalhos escritos e orais. A avaliação será feita através de exercícios e relatórios de estágio, na forma de roteiros de observação e slides. A frequência às aulas computará como carga horária da disciplina: TOTAL = 160 HORAS (100 hs ESCOLA + 60 hs AULAS PRESENCIAIS).

Prática em Política e Administração da Educação.
PROGRAMAÇÃO 2019.2
 Professora: Dr.^a Silvina J. Fernández (silvina.ufrj@gmail.com)

1	07/08	Aula Introdutória	* Documentação de estágio – Escolas para Estágio (registro de horas, documentos, avaliação, normas) – Roteiros de observação.
2	14/08	Formação de gestores no curso de Pedagogia.	* Pedagogia e pedagogos: a formação de gestores no curso de Pedagogia. - Leitura prévia: * FRANCO, M.A.S.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. In: Cadernos de Pesquisa , v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf
3	21/08	Formação de gestores no curso de Pedagogia. (14h30: Semana da Pedagogia)	* FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Roteiros de Observação: uma proposta didático-pedagógica para a formação de gestores educacionais no curso de Pedagogia. In: Revista Interinstitucional Artes de Educar . Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – pág. 116-138 (fev-mai 2016): “Artes de ser professor”. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/24884/17875 .
4	28/08	Educação na cidade	- CIDADES EDUCADORAS. - Leitura prévia: * TRINDADE, Thiago Aparecido. Direitos e cidadania: reflexões sobre o direito à cidade. In: Revista Lua Nova . São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n87/07.pdf * CAIAFA, Janice. Partilhar a cidade. In: Jornal da UFRJ , Ano VI, Nº 61, Junho/Julho de 2011 * Carta das cidades educadoras . (http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf). - Leitura complementar: * BRESLER, Ricardo. Caminhos para a escola ou a partir da escola? In: Revista Carta Capital . Publicado em 15/05/2013. Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/educacao/caminhos-para-a-escola-ou-a-partir-da-escola .
5	04/09	Educação na cidade	- A MATERIALIDADE DA GESTÃO EDUCACIONAL. - Leitura prévia: * AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Arquitetura escolar e educação. Um modelo conceitual de abordagem interacionista. Tese de doutorado COPPE-UFRJ, 2002. Págs. 8-30. Disponível em: http://www.gae.fau.ufrj.br/arq_pdf/teses/arq_esc_gana.pdf - Roteiro de observação 1. Entrega até 15 dias após entrada na escola
6	11/09	Fundamentos da gestão escolar	- A ESPECIFICIDADE DA GESTÃO ESCOLAR. - Leitura prévia: * RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. EccoS Revista Científica . Junho, Ano/Volume 6, nº 001, 2004. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71560103 * ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da Administração Educacional. Ciência e Ideologia. In: Rev. Cadernos de Pesquisa , São Paulo (48): 39-46, fev. 1984. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1411/1410 - Leituras complementares: * CRUZ, Leandra Augusta de C. M. e RIBEIRO, Maria do Espírito Santo Rosa C. Militarização das Escolas Públicas do Estado de Goiás: Uma reflexão sob os olhares de Gloria Anzáldua e Michel Foucault. In: Revista Mosaico , v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: file:///D:/Downloads/4432-13246-2-PB%20(1).pdf * PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar e Transformação Social. In: PARO, V.H. Administração Escolar . Introdução Crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
7	18/09	Fundamentos da gestão escolar	- A ESPECIFICIDADE DA GESTÃO ESCOLAR. - Leitura prévia: * SOUZA, Ângelo Ricardo. <i>Gestão escolar: conceito e objeto</i> . In: SOUZA, Â. R. Perfil da Gestão Escolar no Brasil . Tese de doutorado, PUC-São Paulo, 2006. Págs. 114-140. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10567/1/ANGELO%20RICARDO%20DE%20SOUZA.pdf
	25/09		Não teremos aula

8	02/10	Sujeitos, projetos, processos e resultados na gestão educacional	- CLIMA ESCOLAR, RELAÇÕES SOCIO-COMUNITARIAS E INTERPESSOAIS NA ESCOLA. - Leitura prévia: * MELO, Simone Gomes; MORAIS, Alessandra. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. In: Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053145305 * CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf
	09/10		Não teremos aula – participação da professora em banca de concurso na UFF.
9	16/10	Sujeitos, projetos, processos e resultados na gestão educacional	- GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA. - Leitura prévia: * SOUZA, Ângelo Ricardo. <i>Gestão Democrática</i> . In: SOUZA, Â. R. Perfil da Gestão Escolar no Brasil . Tese de doutorado, PUC-São Paulo, 2006. Págs. 129-141. * SOUZA, Ângelo Ricardo. <i>Instrumentos e processos da gestão escolar: conselho da escola</i> . In: SOUZA, Â. R. Perfil da Gestão Escolar no Brasil . Tese de doutorado, PUC-São Paulo, 2006. Págs. 141-152. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10567/1/ANGELO%20RICARDO%20DE%20SOUZA.pdf
10	23/10		SIAC
11	30/10	Sujeitos, projetos, processos e resultados na gestão educacional	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. - Leitura prévia: * BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. Avaliação Institucional: conceitos, contextos e práticas. ANPAE, 2011. Disponível em: file:///D:/Documents/1%20UFRJ%20-%20Pesquisa/Artigos/Brandalise%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20institucional%20da%20escola.pdf * VIANA, Mariana Peleje; CAMARGO, Rubens Barbosa. Gestão Financeira Escolar: um estudo sobre os programas de transferência de recursos financeiros descentralizados da rede estadual e da rede municipal de São Paulo entre 2006 e 2009. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, UFP, 2013. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/MarianaPelejeViana-ComunicacaoOral-int.pdf * Entrega do roteiro de observação 2.

12	06/11	Sujeitos, projetos, processos e resultados na gestão educacional	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: AUTONOMIA, PODER E CONHECIMENTO. - Leitura prévia: * FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Projeto Político-Pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, Daniela Patti. Gestão escolar pública: desafios contemporâneos . Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243009POR.pdf - Atividade: Baralho do planejamento escolar. * Entrega do roteiro de observação 3. Avaliação institucional e financiamento da educação.
	13/11		VII Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração Educacional – Rio de Janeiro. UFRJ-UNIRIO. https://www.event3.com.br/anpaeri2019/
13	20/11	Feriado	Dia da consciência negra
14	27/11	Sujeitos, projetos, processos e resultados na gestão educacional	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: AUTONOMIA, PODER E CONHECIMENTO. - Leitura prévia: * RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. In: Rev. Brasileira de Política e Administração Educacional . v 32, n° 1, p. 001-335, jan/abr. 2016. - Atividade: Análise de PPPs.
15	04/12	Sujeitos, projetos, processos e resultados na gestão educacional	- A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE GESTÃO. - Leitura prévia: * GIACAGLIA, Lia Renata Angelini e PENTEADO, Wilma Millan Alves. Orientação Educacional na Prática: Princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos . Parte II: A Orientação Educacional e o Serviço de Orientação Educacional. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014. * ORSOLO, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança . São Paulo: Edições Loyola, 2006. * Entrega do roteiro de observação 4. Projeto Político-Pedagógico e planejamento escolar.
16	11/12	Seminário	* Entrega do roteiro de observação 5: Orientação educacional e pedagógica nos processos de gestão escolar. - Apresentação dos planos de ação. - Entrega de relatórios e protocolos de estágio.

ESTÁGIO ESCOLAR = 100 HORAS.
AULAS PRESENCIAIS = 60 HORAS.

Faltas de alunos – até 04 faltas - Problemas de saúde: protocolar para ser avaliado na COAA de PEDAGOGIA.

Convênio com a SME
Nº do Convênio 41 / 2019
Vigência: de 01 de agosto de 2019 até 31 de julho de 2021

AVISO: Slides, gravações de áudio ou vídeo de aulas, fotografias do quadro negro e qualquer outro material didático produzido durante as aulas desta disciplina só poderão ser utilizadas estritamente com fins de estudo vinculados ao processo didático do curso. NÃO AUTORIZO qualquer compartilhamento, exibição ou uso dos mesmos fora do grupo de estudantes inscritos oficialmente na turma ou para outras finalidades da destacada na frase anterior.

ANEXO 3A - PRÁTICA DE ENSINO EDUCAÇÃO INFANTIL - Ementa, Programa e Cronograma - Período: 2019.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA 2019.2 PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO INFANTIL – ESTÁGIO SUPERVISIONADO (EDWU11) TURMA A

PROFESSORA: Núbia de Oliveira Santos – E-mail: nubiasantos.fe.ufri@gmail.com

MONITORAS: Talita Gomes - E-mail: gambotalita@gmail.com

Maria Cerqueira - E-mail: mariacerqueira529@gmail.com

AULAS: 4ª feira – 18h30 às 21h50 - Sala: 11

EMENTA:

Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo e metodologia da prática pedagógica na Educação Infantil. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relações da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.

OBJETIVOS:

- Propiciar aos alunos um espaço/tempo de análise crítica das práticas educativas e uma reflexão sobre as concepções de infância e de Educação Infantil que foram e são produzidas cotidianamente nas instituições;
- Construir uma prática de formação que tome os fazeres cotidianos vividos no estágio como matéria de análise e produção de conhecimentos coletivos;
- Estabelecer relações entre teoria e prática no contexto de estágio, especialmente quanto aos objetivos da Educação Infantil e ao processo de aprendizagem na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses;
- Analisar criticamente uma turma de Educação Infantil, considerando a organização do tempo e do espaço para desenvolver a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico da instituição e sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI.

METODOLOGIA

As aulas serão divididas em duas partes. No primeiro momento, serão feitos relatos das observações do campo de estágio, levantamento de questões e articulação com o referencial teórico da área. No segundo momento, serão trabalhados os conteúdos previstos através de análise e discussão de textos, aulas expositivas, seminários, filmes e outros recursos.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita de forma global e envolverá todas as atividades do aluno.

A nota final será atribuída a partir dos seguintes instrumentos e critérios:

- **participação e produção de registros e resenhas:** 1,0 ponto

- **regência obrigatória:** 3,0 pontos - em 3 etapas:

- 1) planejamento- coerência e consistência em relação às questões desenvolvidas na disciplina e às observações no campo do estágio;
 - 2) ação docente junto às crianças - clareza nas proposições, capacidade de escuta das crianças, organização dos espaços e materiais, flexibilidade, criatividade;
 - 3) registro reflexivo - capacidade de reflexão acerca da experiência na regência .
- **relatório final:** 6,0 pontos (apropriação dos referenciais teóricos da disciplina, capacidade de articulação entre teoria e prática, reflexão crítica, organização textual).

CRONOGRAMA:

Aula 1 - 07/08 – Apresentação dos campos e da proposta de estágio.

Aula 2- 14/08 – Diálogos sobre Infância e Educação Infantil

- Apresentação da turma, da professora e das questões norteadoras do curso.

Aula 3 – 21/08 – Semana da Pedagogia – Discussão sobre Concepções de Infância, criança e Educação Infantil

Aula 4 – 28/08 - Educação Infantil na conjuntura nacional: DCNs/2019 e BNCC/2017

- BARBOSA, M,C et all. *O que é básico na Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil?* Debates em Educação. Maceió, v. 8, n. 16, p. 11- 28, julho a dez 2016.

- MEC- CNE/CEB - Resolução no 5 de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2017.

Aula 5 – 04/09 – A institucionalização da infância – questões na educação das crianças de 0 a 3 anos

- GUIMARÃES Daniela & BARBOSA Silvia. *Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid? – visibilidade E invisibilidade das crianças na creche* IN: KRAMER Sonia (org) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

Aula 6 – 11/09 – A institucionalização da infância – questões na educação das crianças de 4 a 6 anos

- MOTTA Flavia, SANTOS Nubia & CORSINO Patricia. *Não pode colar peixe voando – crianças e adultos no trabalho pedagógico* IN: KRAMER Sonia (org) *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

Aula 7 – 18/09 – II Congresso de Estudos da Infância - UERJ

Aula 8 – 25/09 – Questões étnico raciais na Educação Infantil

- SANTOS, Nubia de Oliveira; SODRÉ, Patricia. "Meu cabelo é black e cresce forte, pra cima!": educação infantil e relações raciais. In: GÔES, Luciano (org), *130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados*. São Paulo: D'Plácido, 2018.

Aula 9 – 02/10 – Questões de gênero na Educação Infantil

- FINCO, Daniela. *Relações e gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil*, Pro-Posições, v.14, n.3(42), p. 89-101, 2003.

Aula 10 – 09/10 - A Linguagem como eixo do trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil e suas diferentes manifestações (desenho, modelagem, dramatização, etc)

- GOUVÊA, M. C. S. *A criança e a linguagem: entre palavras e coisas*. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSIANI (orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE, autêntica, 2007.

Aula 11 – 16/10 – Brincadeira, jogo e atividade lúdica no cotidiano da Educação Infantil

- ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela. *Entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância: Educação Infantil, brincadeira e humanização*. 2015, mimeo.

Leitura complementar:

- BORBA, Ângela. *A brincadeira como experiência de cultura*. IN: CORSINO Patricia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados, 2009.

Aula 12 - 23/10 – SIAC

Aula 13 – 30/10 – A Arte no cotidiano da Educação Infantil

- MOURA Maria Teresa J. *A brincadeira como encontro entre todas as artes*. IN: CORSINO Patricia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados, 2009.
- OSTETTO, Luciana. *Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*. In: PMF/SME. *Diretrizes educacionais-pedagógicas para a Educação Infantil*.
- Leitura complementar: CORSINO Patricia. *Trabalhando com Projetos na Educação Infantil*. IN: CORSINO Patricia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados, 2009.

Aula 14 – 06/11 – O planejamento na educação infantil: contextos, rotinas, projetos, sequências de atividade e cuidados corporais (Planejamento das regências)

- OSTETTO, Luciana E. *O planejamento na educação Infantil: mais do que a atividade, a criança em foco*. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas/ SP: Papyrus, 2000. pp. 175-200.
- GUIMARÃES Daniela & ARENARI Rachel. *Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia*. (mimeo)

Aula 15 – 13/11 – Oralidade, narrativa e literatura na Educação Infantil

- CORSINO Patricia. *A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras*. IN: CORSINO Patricia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados, 2009.

Leitura complementar:

- CORSINO, P. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. In: PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). *Literatura: ensino fundamental/ Coleção Explorando o Ensino*; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

20/11 – Feriado – Dia da Consciência Negra

27/11 - **Espaço como terceiro educador na Educação Infantil**

- GUIMARÃES Daniela. *Educação Infantil: espaços e experiências*. IN: CORSINO Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Editores Associados, 2009. (FAZER RESENHA)

04/11 - III Seminário Docência na Educação Infantil: experiências no estágio obrigatório (data a definir)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- BARBOSA Maria Carmem **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Atmed, 2006
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- ERISARA Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva. Florianópolis, n. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul. /dez. 1999.
- CORSINO Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Editores Associados, 2009.
- GUIMARÃES Daniela **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011,
- KRAMER Sonia (org) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- LIMA, Maria Batista. Identidade Étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- MEC- CNE/CEB -Resolução nº5 de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.
- NUNES Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil: instituições, funções e IN:** CORSINO Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Editores Associados, 2012.
- SILVA, Cristiane Irinéa. Acesso de crianças negras à Educação Infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas/SP: Papirus, 2011.

ANEXO 3 B - ANEXO 3A - PRÁTICA DE ENSINO EDUCAÇÃO INFANTIL - Ementa, Programa e Cronograma - Período: 2020.1



Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Departamento de Didática

DISCIPLINA: PRÁTICAS DE ENSINO EDUCAÇÃO INFANTIL / PLE
Código: EDWU11

PROFESSORAS: Núbia Santos e Patrícia Corsino

EMENTA:

Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo e metodologia da prática pedagógica na Educação Infantil. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relações da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.

OBJETIVOS

- Propiciar aos estudantes um espaço/tempo de análise crítica de práticas educativas e reflexões sobre concepções de infância e de Educação Infantil que foram e são produzidas cotidianamente nas instituições;
- Analisar criticamente práticas de Educação Infantil representadas em filmes, fotografias, relatos e articular com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI.

METODOLOGIA

Devido à pandemia- Covid-19, a prática de ensino e estágio supervisionado de Educação Infantil está sendo oferecida remotamente no Período Letivo – 2020.1 (remoto). Em que pese a necessidade de atender excepcionalmente os estudantes nesta situação inédita, a construção de uma prática de formação dialógica no espaço virtual exige de todos nós uma reinvenção e uma aposta. É preciso, então, investir na autonomia e na participação dos estudantes. Participação significa diálogo a partir das leituras realizadas e o máximo possível de tempo de câmera ligada.

Entendemos que há um grande prejuízo ao não se ter acesso presencial às escolas com seus espaços, tempos e interações das mais diversas. Nada substitui a presença dos estagiários junto a crianças e professores, os olhares e escutas atentos, os movimentos, gestos, expressões, toques e afetos construídos ao longo da convivência. Nada substitui o estar junto, a participação, o pensar e planejar uma prática situada, que emerge de um grupo específico e suas indagações singulares. Apesar dessas lacunas, metodologias de pesquisa qualitativa que utilizam filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil nos inspiram a buscar possibilidades de reflexões frente a esta situação inusitada. Haddad (2019) analisa duas abordagens metodológicas que utilizam filmes: i) a etnografia visual e multifocal desenvolvida por Tobin e colaboradores, que deu origem à obra Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos (2008); e ii) a SOPHOS, acrônimo para Second Order Phenomenological Observation Scheme – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem, desenvolvida e testada por Hensen e Jensen (2004). Os estudos trazem possibilidades de análise e reflexão de uma dada realidade por via de filmes, especialmente, de documentários. Isto se configura como uma observação a partir do olhar de outro, já que há um olho que subjetivamente ajusta a câmera, escolhe o enquadramento,

a luz, o ângulo. Neste sentido, é possível analisar não apenas o conteúdo filmado, mas a relação com a forma, com as escolhas estéticas e a visibilidade dada a cada elemento por quem filmou. Nesta via, entendemos que também a fotografia e sequências fotográficas podem exercer este lugar enunciativo e dizer sobre concepções e práticas.

Com esta perspectiva, intentamos discutir a intencionalidade pedagógica e as especificidades das práticas educativas na Educação, lançando mão tanto de textos teóricos e relatos de práticas como também de filmes, fotografias, registros videográficos, *Lives* de mesas redondas, depoimentos de professores, entre outros.

A disciplina será composta por atividades síncronas e assíncronas a serem desenvolvidas ao longo do semestre. As propostas assíncronas poderão ser realizadas durante a semana, no ritmo de cada estudante, e vão exigir o compromisso de cumpri-las, pois o momento síncrono será destinado, prioritariamente, às discussões, dúvidas e indagações suscitadas por elas. Também vai compor as atividades assíncronas uma lista de possibilidades de aproximação com as práticas educativas na Educação Infantil que serão computadas como equivalentes às horas de estágio. Tais atividades deverão ter certificado de participação e/ou um relato reflexivo sobre sua pertinência e adequação à Educação Infantil.

Outra questão que nos é cara na formação de professores é a articulação entre ciência, arte e vida, numa unidade interna de sentido, como nos ensina Bakhtin. Assim, procuraremos aliar conhecimentos científicos e produções artísticas, com as experiências vividas pelos estudantes e professores de Educação Infantil.

Atividades assíncronas	Atividades síncronas
I-Assistir e analisar: i) filmes – curtas / longas (ficcionais e/ou documentários), ii) registros videográficos de práticas educativas na EI; iii) Lives; II-Ler textos- referências teóricas dos temas abordados e textos literários; III-Escrever - desenvolver relatos/ registros reflexivos semanais a partir de roteiros (cada semana terá uma proposta que será debatida no síncrono); IV- Escrever registros reflexivos para as propostas equivalentes ao estágio	I-Compartilhar registros reflexivos realizados nas atividades assíncronas; II- participar da discussão da temática de cada encontro, trazendo dúvidas e questões suscitadas a partir das leituras realizadas nas atividades assíncronas; III- desenvolver apreciação estética de uma obra artística (literatura, reprodução de quadros, fotografias etc) IV – Encontros virtuais com professores da Educação Básica

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e composta pelos relatos reflexivos referentes às propostas semanais e a auto avaliação do processo vivido.

A certificação das horas de estágio será conferida a partir da comprovação das horas destinadas a atividades sugeridas como equivalentes ao estágio



Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Departamento de Didática

DISCIPLINA: PRÁTICAS DE ENSINO EDUCAÇÃO INFANTIL / PLE
Código: EDWU11

PROFESSORAS: Núbia Santos e Patrícia Corsino

EMENTA:

Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo e metodologia da prática pedagógica na Educação Infantil. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relações da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.

OBJETIVOS

- Propiciar aos estudantes um espaço/tempo de análise crítica de práticas educativas e reflexões sobre concepções de infância e de Educação Infantil que foram e são produzidas cotidianamente nas instituições;
- Analisar criticamente práticas de Educação Infantil representadas em filmes, fotografias, relatos e articular com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI.

METODOLOGIA

Devido à pandemia- Covid-19, a prática de ensino e estágio supervisionado de Educação Infantil está sendo oferecida remotamente no Período Letivo – 2020.1 (remoto). Em que pese a necessidade de atender excepcionalmente os estudantes nesta situação inédita, a construção de uma prática de formação dialógica no espaço virtual exige de todos nós uma reinvenção e uma aposta. É preciso, então, investir na autonomia e na participação dos estudantes. Participação significa diálogo a partir das leituras realizadas e o máximo possível de tempo de câmera ligada.

Entendemos que há um grande prejuízo ao não se ter acesso presencial às escolas com seus espaços, tempos e interações das mais diversas. Nada substitui a presença dos estagiários junto a crianças e professores, os olhares e escutas atentos, os movimentos, gestos, expressões, toques e afetos construídos ao longo da convivência. Nada substitui o estar junto, a participação, o pensar e planejar uma prática situada, que emerge de um grupo específico e suas indagações singulares. Apesar dessas lacunas, metodologias de pesquisa qualitativa que utilizam filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil nos inspiram a buscar possibilidades de reflexões frente a esta situação inusitada. Haddad (2019) analisa duas abordagens metodológicas que utilizam filmes: i) a etnografia visual e multifocal desenvolvida por Tobin e colaboradores, que deu origem à obra Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos (2008); e ii) a SOPHOS, acrônimo para Second Order Phenomenological Observation Scheme – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem, desenvolvida e testada por Hensen e Jensen (2004). Os estudos trazem possibilidades de análise e reflexão de uma dada realidade por via de filmes, especialmente, de documentários. Isto se configura como uma observação a partir do olhar de outro, já que há um olho que subjetivamente ajusta a câmera, escolhe o enquadramento,

**ANEXO 4 - PRÁTICA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO EF - Ementa,
Programa e Cronograma - Período: 2022.1**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

CURSO: Licenciatura em Pedagogia
DISCIPLINA: Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
CARGA HORÁRIA: 160 horas
Ano: 2022.1
Professora: Patrícia Baroni

PROGRAMA DA DISCIPLINA

Informações iniciais

- E-mail: narrativasdocampo@gmail.com ou
- Google classroom pelo link:
<https://classroom.google.com/c/NDk0MjQ2NDc0MjAz?cjc=hr5si42>
- Ou código: hr5si42
- As aulas de Prática de Ensino são formadas por 60 horas de aulas da disciplina + 100 horas de Estágio Obrigatório

Aulas presenciais:

- Nossas aulas presenciais serão ministradas na sala nº??? da Faculdade de Educação, no Palácio Universitário.
- As aulas terão início às 13h30 e terminarão às 16h.

Objetivos da disciplina

1. Problematizar a prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando a criação de estratégias e possibilidades para o desenvolvimento autônomo da ação pedagógica.
2. Tecer diferentes formas de oportunizar as práticas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
3. Compreender as narrativas enquanto parte da formação docente.

A disciplina será dividida em três grandes blocos temáticos

PRIMEIRO BLOCO: Prática educativa e cotidiano escolar – conversas com autores

SEGUNDO BLOCO: Narrativas – conversas com professores

TERCEIRO BLOCO: Sala de professores – conversas entre nós

Sobre os blocos:

- Serão ofertados diferentes materiais (textos, sugestões de trabalho pedagógico, materiais narrativos, lives, etc) pelo Google Classroom
- Cada o bloco terá uma atividade que pontuará em 10 pontos
- Se houver dúvidas referentes ao bloco ou à realização da atividade, as/os/es estudantes poderão entrar em contato com a professora através do e-mail: narrativasdocampo@gmail.com
- Sobre grupos de whatsapp.

Formação de grupos

- A dinâmica da disciplina será desenvolvida a partir da organização de grupos de trabalho
- Os grupos terão até quatro participantes.
- A ideia do grupo é tecer solidariedade. Não é criar discórdia!
- Os grupos serão autogestionados
- Ao final de cada bloco, cada estudante preencherá um formulário com a autoavaliação, avaliação do conteúdo do bloco, avaliação dos/das/des participantes de seu grupo (caso o trabalho seja em grupo), avaliação da professora da disciplina e sugestões para os próximos blocos.

Avaliação da disciplina

- A nota final é composta pelas atividades de cada bloco e pela entrega do “caderno narrativo de estágio”.
- Atividade final do primeiro bloco: Apresentar uma proposta de prática educativa.
- Atividade final do segundo bloco: Conversa com um/a/e professor/a/e dos anos iniciais do ensino fundamental e reflexão do grupo acerca da potência formativa da experiência narrada por esse/a docente.
- Atividade final do terceiro bloco: Senta que lá vem a história! Como o grupo planejaria uma intervenção?

Estágio Obrigatório

- Todos os estudantes realizarão estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ ou em um dos campi do CPII.

- A carga horária mínima para envio da documentação de estágio será de **100 horas**.
- Todas as experiências de estágio deverão constar no caderno narrativo.

Sobre o caderno narrativo:

1. Trata-se da produção de um diário
2. Registrar impressões, imagens, ações e o que julgar necessário
3. É uma construção de todo dia. Não deixar para fazer no fim da disciplina.

Questões gerais

- Não trabalharemos com **hipertutela**: a disciplina demandará muita organização pessoal e autonomia.
- Apesar das atividades serem em grupo, a nota final será individual.

Calendário de aulas

13/04/2022 – APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

20/04/2022 – BLOCO I - Prática educativa e cotidiano escolar – conversas com autores/ Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. 27/04/2022 – BLOCO I - Prática educativa e cotidiano escolar –

conversas com autores/ Problematizando os currículos que conhecemos

04/05/2022 – BLOCO I - Prática educativa e cotidiano escolar – conversas com autores/ Elaboração do caderno narrativo

11/05/2022 – BLOCO I - Prática educativa e cotidiano escolar – conversas com autores/ Realização da atividade final do bloco

18/05/2022 – 1ª Roda de conversa sobre as experiências do estágio

25/05/2022 – BLOCO II - Narrativas – conversas com professores/ Histórias da/na escola

1º/06/2022 – BLOCO II - Narrativas – conversas com professores/ Histórias da/na escola 08/06/2022 – BLOCO II – Narrativas – conversas com

professores/ Apresentação

15/06/2022 – 2ª Roda de conversa sobre as experiências do estágio

22/06/2022 – BLOCO III - Sala de professores: Conversas entre nós

29/06/2022 – BLOCO III –Sala de professores: Conversas entre nós

06/07/2022 – BLOCO III – Sala de professores: Apresentação de trabalhos

13/07/2022 – 3ª Roda de Conversa sobre as experiências do estágio

20 e 27/07/2022 – Fechamento de pendências

03/08/2022 – Entrega dos trabalhos e sarau literário

ANEXO 5 - ANEXO 3A - PRÁTICA DE ENSINO EM EJA - Ementa, Programa E Cronograma - Período: 2019.2

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

Disciplina: Prática de Ensino em EJA– 2019/2

Profª: Ana Paula de Abreu Moura anapaulaabreumoura@gmail.com.br

Dia: quarta Horário: 18h30 às 21h50min



EMENTA: Abordagem histórico-político-social da EJA no Brasil. A EJA como consequência dos processos de exclusão social inerentes ao não cumprimento dos objetivos da educação na modalidade “regular”. Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatem o saber de indivíduos jovens, adultos e idosos. O perfil do aprendiz. O letramento como uma nova visão sobre a alfabetização. Currículos, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA.

OBJETIVOS: 1) Compreender a realidade histórico-político-social da EJA no Brasil como consequência de processos de exclusão social; 2) Articular o perfil dos educandos da EJA ao trabalho pedagógico em sala de aula: aprender e ensinar com a EJA; 3) Conhecer e desenvolver abordagens didáticas que articulem conhecimentos escolares com saberes de experiência, compreendendo que jovens e adultos trabalhadores são produtores de conhecimento; 4) Desenvolver propostas e projetos didáticos e interdisciplinares do “que fazer” pedagógico da/na e com a EJA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: aula expositiva; leituras, dinâmicas de grupo e debates; análise de materiais didáticos, realização de oficinas.

AValiação: (1) participação (a. pontualidade; b. frequência; c. participação oral/efetiva nas aulas: questionamentos, apropriação teórica, comentários pessoais) + 4 pontos (relatórios) + 2 pontos (trabalho em grupo) + 3 pontos (regência) = 10 pontos.

Programa da disciplina:

- 1) Formação Docente
Diferentes concepções de estágio; A concepção dialógica de educação; Atividades Culturais; A pesquisa como eixo da formação docente;
- 2) Identidade dos sujeitos da EJA
Perfil do aluno da EJA; A construção do preconceito contra o analfabeto; diferentes representações da escola para os alunos da EJA. A influência do racismo estrutural na constituição da EJA.
- 3) Especificidades da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos
Princípios a serem considerados numa proposta para EJA; A construção do conhecimento da escrita pelo aluno Jovem e Adulto.
- 4) Movimentos Sociais e Políticas Públicas na EJA
Fórum EJA; A EJA fora do espaço escolar.

Bibliografia:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. “Alunos e Alunas da EJA”. Brasília, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LEAL, T.F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema de alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In Albuquerque & Leal (orgs). Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

RUMMERT, Sônia. Princípios e especificidades a serem considerados numa proposta para a Educação de Jovens e Adultos.

GALVÃO, A.M. & Di PIERRO. A construção do preconceito contra o analfabeto. São Paulo, Cortez, 2007.

GARRIDO, S. Estágio e Docência. São Paulo, Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. & GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2005a. p. 87-104.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série Saberes Pedagógicos).

ZACCUR, E. & ESTEBAN, T. A prática como eixo da formação docente. In ZACCUR & ESTEBAN (orgs) Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

Zeichner, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldí, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ANEXO 6 - FICHA DE FREQUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÃO ESCOLAR



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

**DOCUMENTO PARA GUARDA PERMANENTE NO ARQUIVO GERAL DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFRJ. NÃO PODE CONTER RASURAS.**

FICHA DE FREQUÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÃO ESCOLAR

ESTAGIÁRIO (A) _____ DRE _____ ANO DE INGRESSO: _____
 PRÁTICA DE ENSINO DE _____
 PROFESSOR (A) DE PRÁTICA DE ENSINO _____ CÓDIGO DA DISCIPLINA: _____

DATA	VISTO DO RESPONSÁVEL	Nº HORAS/ AULA	DESCRIÇÃO SUMARIA DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO	ANO ESCOLAR/ TURMA:	PROFESSOR REGENTE:	NOME DA INSTITUIÇÃO:
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
/ /						
Total Geral de horas:						
			Assinatura do Aluno:			
			Assinatura do Docente da Instituição:			
			Assinatura do Docente da Disciplina na FE/UFRJ:			
				INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO		
				CARIMBO DA INSTITUIÇÃO		