

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Projeto de pesquisa: **Recortes da relação entre formação e atuação docente no *estágio* curricular obrigatório do curso de Pedagogia**

Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra  
(coordenadora)

Núcleo de Formação de Professores FE/UFG

**GOIÂNIA/GO**

**2016-2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Projeto de pesquisa: **Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia**

Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra (coord.)

### RESUMO

Esta proposta de pesquisa reconhece o percurso histórico da prática de ensino (estágios) como base para pensar aspectos teórico-práticos da formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio deste exercício e, com especialidade sobre o movimento de inscrevê-lo em face de contrapontos com marcos da regulação, da formação e da atuação docente – em vigência no estágio curricular obrigatório<sup>1</sup> desenvolvidos pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, pretende contribuir com o debate da formação de professores, tendo como foco especial o âmbito de atuação do pedagogo. Trata-se de um projeto composto por quatro eixos temáticos, sendo: 1) Política de formação de professores/estágio da Universidade Federal de Goiás (instituição formadora) e políticas de formação de professores/estágio das instituições concedentes de estágio (redes estadual/Goiás e municipal/Goiânia); 2) O estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG; 3) Sujeitos do estágio (professor orientador, professor supervisor, estagiário); 4) Docência *stricto sensu*/relação entre a formação e a atuação; Parte do entendimento de que o estágio desenvolvido no curso de Pedagogia se constitui como espaço privilegiado de tensão e diálogo nas relações entre a formação e a atuação, a universidade e a escola básica, a teoria e a prática. Visa a articulação de estudos e pesquisas que evidenciem a formação e a atuação docente de futuros professores a partir do estágio, do conjunto de sujeitos por ele abrangido e das questões complexas por eles deflagradas.

---

<sup>1</sup> A pesquisa se restringe aos estágios curriculares obrigatórios, não contemplando os estágios curriculares não obrigatórios e remunerados. Sobre estes, vale consultar o estudo realizado pela Profa. Dra. Noemia Lypovetsky.

## **1) Identificação da proposta**

A identificação desta proposta de pesquisa: **Recortes da relação entre formação e atuação no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia** se constitui como exercício de tecer uma justificativa que passa por dois caminhos:

1.a) percurso da proponente da pesquisa no trabalho com o estágio de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG;

1.b) percurso histórico da prática de ensino (estágio) como base para pensar e problematizar aspectos estruturais da formação do pedagogo.

### **1.a) Percurso da proponente da pesquisa no trabalho com o estágio de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG**

A gestão deste projeto se iniciou em 2008, ano no qual ingressei como docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, para o trabalho com a disciplina denominada Didática e Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, 2009, assumi contingencialmente<sup>2</sup> a função de coordenadora de estágio. Tratava-se de um momento no qual os professores com maior tempo de ofício estavam deslocados para o exercício de funções administrativas da universidade<sup>3</sup> ou afastados para qualificação<sup>4</sup>, além de afastamento para tratamento de saúde. Compunha um grupo de três professoras recém ingressadas<sup>5</sup> às quais foram advertidas de que ou assumiam a coordenação de estágio ou esta passaria a ser ocupada por um professor do curso que manifestasse interesse pela empreitada, ainda que o mesmo fosse de outra área de conhecimento.

Duas alternativas eram apresentadas: a possibilidade de que coordenação de estágio fosse ocupada por um professor do curso independente de qual fosse a sua área (de formação, de atuação, de interesse) assim como, a possibilidade de que a coordenação de estágio fosse assumida por uma das recém chegadas, professoras com atuação na área mas iniciantes naquele contexto. Ambas as questões provocavam diferentes reflexões sobre a atuação no estágio de Pedagogia naquele contexto tanto como sobre o perfil profissional para esta área. O

---

<sup>2</sup> Na ocasião a professora que ocupava esta função Profa. Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues se ausentou por motivo de saúde.

<sup>3</sup> Dalva Eterna Gonçalves Rosa, Sandrama Matias Chaves, Luciana Freire Ernesto Coelho de Sousa.

<sup>4</sup> Noemia Lypovetsky.

<sup>5</sup> Carime Rossi Elias, Nancy Nonato Lima Alves, Valdeniza Maria Lopes da Barra.

conflito se adensava quando se verificava que não havia entre as professoras do grupo, alguma trajetória pregressa de formação que informasse que o seu interesse de pesquisa, por exemplo, referendasse ou legitimasse o seu nome para assumir a coordenação de estágio. Seus interesses de pesquisa, embora tivessem interlocuções com a formação de professores, não tratavam especificamente desta temática

Assim cabia perguntar se realmente era um problema que a função fosse assumida por profissional do curso ainda que de outra área de formação. Afinal, qual era a concepção de estágio que guarnecia tal emaranhado de questões? A decisão de assumir oficialmente a coordenação de estágio aconteceu no final de 2009 e se estendeu até o final de 2010. Esta atitude amalgamava concepções que careciam de visibilidade e estratégias de matizes que por certo incluíam uma dose necessária de corporativismo, já que, naquele momento, sem tempo para reflexões, pareceu ao grupo que era necessário que a coordenação permanecesse com um professor da área de estágio. A concepção que se esboçava era a prática de ensino (estágio) em formato de disciplina mas que deve ser concebida e concretizada como um projeto integrador do curso (PIMENTA e LIMA, 2010; OLIVEIRA, 2011), e que o professor à frente desta disciplina deva ter a sua formação em solo pedagógico, com ênfase sobre a didática.

Durante o período no qual estive à frente da coordenação de estágio, merece destaque o enfrentamento quanto à discussão com o colegiado do curso sobre a inserção da carga horária de estágio no horário efetivo do curso de pedagogia. Esta sempre foi uma reivindicação antiga da área. (OLIVEIRA, 2011, p. 36) e se relaciona com aspectos correlatos à trajetória do aspirante à licenciatura, em geral aluno trabalhador e a dificuldade deste em conciliar a carga horária do trabalho com a carga horária do estágio em turno diferente ao de sua matrícula. Também se relaciona com o estatuto conferido ao trabalho realizado na prática de ensino no formato de disciplina, conformação dada nas últimas décadas. A carga horária da prática de ensino (estágio) também sintetiza traços de sua natureza ambivalente, qual seja a relação teoria e prática na prática de ensino e os investimentos demandados pela prática de ensino na escola real (campo de estágio): deslocamento para o campo, contato com os profissionais e alunos da escola, proposta de intervenção, etc..

Cabe notar ainda um aspecto decorrente da atuação da coordenadora de estágio como professora da disciplina, isto é, professora orientadora de estágio. Até o final de 2010, quando surgiu a Lei Geral de Estágios (Lei n. 11.788, 25 de setembro de 2008) a contrapartida prevista no termo de convênio entre a instituição concedente e a instituição formadora era

uma ação de extensão planejada pelo professor de estágio que se caracterizava pela formação continuada dos professores do campo a partir de temas sugeridos pelos mesmos. Esta formação acontecia no período no qual os estagiários (formação inicial) desenvolviam suas aulas (regências). Com a Lei n. 11.788, 25 de setembro de 2008 algumas questões se instalaram, dentre elas, o questionamento da lógica que presidia esta ação de formação. Enquanto professores em exercício deixavam suas turmas para receberem “formação”, estagiários em formação inicial ministravam suas aulas. Este formato parecia informar que alunos em fase de graduação dispensam a necessidade de “supervisão” e acompanhamento de professores formados, o que acentuava o fosso entre a universidade e a escola, por meio do entendimento de que os alunos estagiários (instituição formadora) traziam novas “teorias” em face das práticas defasadas e vigentes (instituição concedente).

Reflexões desta natureza foram subsidiadas pela Lei n. 11.788, 25 de setembro de 2008 que instruía sobre o impedimento de que alunos em formação inicial assumissem funções de docência sem a supervisão. O que resultou em ação de extensão chamada Formação Continuada via estágio<sup>6</sup>. Esta proposta foi ensaiada entre 2010 e 2013, sendo que em 2014 se tornou experiência piloto cadastrada junto à Pró Reitoria de Extensão da UFG e acompanhada *pari passu* pelo Centro de Formação de Professores<sup>7</sup> da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e pela coordenação e equipe de professores de estágio de Pedagogia da FE/UFG<sup>8</sup>. Consistia em capitalizar os sentidos do trabalho do estágio convertendo-os em ferramentas de formação continuada dos professores. Esta proposta foi levada ao Fórum de Licenciaturas da UFG no final de 2015, tendo sido recebida de forma paradoxal. Embora houvesse o reconhecimento de que representava uma possibilidade de relevo para a formação de professores, em âmbito inicial e continuado, também representava uma sobrecarga ao trabalho dos professores, já muito explorados no cotidiano escolar.

---

<sup>6</sup> Tal trabalho resultou no Relatório Acadêmico: *Formação Continuada via estágio* apresentado à equipe de professores de Didática e Estágio de Pedagogia da Faculdade de Educação (UFG), ao Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação (Goiânia). Trabalhos derivados desta experiência também foram apresentados nos seguintes eventos: Mesa Redonda do Seminário de Estágio de Pedagogia (2013) da Faculdade de Educação da UFG, painel no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2014); palestra no Seminário de Licenciaturas da Universidade Federal de Goiás (2014) e exposição oral no Simpósio Temático: Os estágios nas licenciaturas: formação de professores e trabalho docente, por ocasião do XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG (2015).

<sup>7</sup> Profa. Cecília Torres, diretora do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Goiânia/GO.

<sup>8</sup> Profa. Dra. Noêmia Lypovetsky e equipe de professores: Nancy Nonato Lima Alves, Vanessa Gabassa, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Carlos Cardoso Silva, Carime Rossi Elias, Maria Emília de Castro Rodrigues, Daniela Lima.

Esta constatação contribuiu para a emergência de um movimento de buscar o desenvolvimento dos estágios nas escolas e os encargos produzidos pelo mesmo na literatura especializada sobre trabalho docente e na legislação (CF, LDB 9394/96), assim como no Projeto Político Pedagógico (PPP) de escolas campo de estágio. Esta busca precisa ser aprofundada e sistematizada mas foi suficiente para indicar que inexistem qualquer referência aos estágios como fonte que intensifica o trabalho do professor em exercício (supervisor). O único documento que descreve funções do professor da escola em relação ao estágio é o recente texto da Lei n. 11.788 de 2008. Este fato é curioso já que a instituição formadora (universidade) tem a escola como campo de estágio desde 1962 (CFE, Parecer n. 262/62). Se é a Lei n. 11.788, 25 de setembro de 2008 o primeiro documento que adverte quanto às funções do professor supervisor do estágio, qual é o lugar que o estágio ocupa no cotidiano e política das instituições concedentes e das instituições formadoras?

A invisibilidade das atribuições do professor supervisor de estágio (professor da escola campo de estágio) traduz o desconhecimento de que este profissional seja corresponsável com a universidade na formação dos novos professores. Também leva a pensar que delegar mais funções ao professor seria sobrecarregar um profissional em condições já muito precarizadas. Constata-se ainda que a literatura sobre *trabalho docente, a precarização e o adoecimento* também não leva em conta o trabalho dos professores das escolas com o estágio. Entende-se que a construção desta visibilidade supõe estudo e intervenção sobre políticas de estágio da parte das instituições formadoras e concedentes que se traduzam em contrapartidas efetivas para os campos, devendo ser institucionalizadas pelas instituições formadoras e não personalizadas nos professores orientadores de estágio.

No aspecto da prática de ensino (estágio) o desafio de orientar estagiários para a realização da docência efetiva na escola é momento de atuação que mais chama pela formação do curso. E este é um curso que forma para uma profissão, para a qual, muitos estudantes de pedagogia parecem pouco convencidos do rigor do seu ofício, haja vista, que resíduos de saberes incorporados ao longo da própria vivência escolar rivalizam com vigor com a exigência de uma prática docente que requer qualificação, rigor e conhecimento.

O conjunto destas questões nos conduziu a constituir, em final de 2014, um grupo de estudos sobre *Formação de Professores, práticas de ensino e estágios* no âmbito do Núcleo

de Formação de Professores (NUFOP)<sup>9</sup> da Faculdade de Educação da UFG. Além disso, foi constituído em 2015, o Simpósio Temático: *Os estágios nas licenciaturas: formação de professores e trabalho docente*, dentro da programação do XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação. Este último reuniu as coordenações de estágio das licenciaturas de três universidades (UFG, CEPAE-UFG, UEG, PUC-GO) e secretarias de educação (Estadual, Municipal de Goiânia) com vistas a exporem seus programas de estágio<sup>10</sup>, além de relatos de supervisores de estágio (CEPAE-UFG, escola da rede municipal) e trabalhos acadêmicos sobre o tema estágio.<sup>11</sup> Acredita-se que o elenco de questões como tais, confrontadas no cotidiano do trabalho com o estágio em Pedagogia, ajude a balizar este projeto de pesquisa.

## **2) Fundamentação teórica**

### **2.a) Formação de professores e estágio**

No intento de produzir o estado da arte sobre a formação de professores no país nos anos 90 do século XX, as autoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) se propuseram a analisar 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, além de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped. Entre os temas contemplados estavam a “preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, a “necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo”, o “tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada” além da indicação de “excesso de discurso sobre o tema da formação docente e escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.” (1999, p. 309).

Para o interesse desse trabalho, cabe destacar pelo menos dois dos aspectos apresentados: a “preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, e o “tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos

---

<sup>9</sup> Criado em outubro de 1999 por professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação afeitos ao campo da didática e do estágio.

<sup>10</sup> A estes se solicitou que expusessem suas políticas de estágio. Entendeu-se, no entanto, que a maior parte apresentou algum projeto de estágio ou algum esboço inicial do que pudesse vir a ser chamado de Política de Estágio.

<sup>11</sup> A sistematização dos trabalhos discutidos neste evento iniciada e será continuada pela equipe envolvida no eixo temático n.1(Políticas de estágio das instituições formadoras e concedentes do estágio).

cursos de formação e da práxis. Tais aspectos parecem constituir interfaces com o trabalho do professor de estágio de pedagogia, profissional inscrito em ponto privilegiado e tenso da formação inicial e também na formação continuada. O seu trabalho implica a realização de ações diretamente associadas à especificidade pedagógica do trabalho docente, sendo mediador entre a universidade e a escola básica, a formação inicial do estagiário e a prática do professor em exercício. O lugar que ocupa lhe permite aferir, dentre outros aspectos, o impacto da ampliação do conceito de docência, no qual se vislumbram ações como:

participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Entende-se que o estágio, embora não seja mencionado, também represente mais uma demanda que se associa a tais ações normatizadas pela LDB 9394/96, requerendo do professor do campo, certa responsabilidade em relação à formação inicial do estudante de pedagogia, o que de certa maneira, também contribui para evidenciar as fissuras e possibilidades de diálogo postas pela relação entre o campo de atuação profissional do futuro professor e a universidade.

Maria do Socorro L. Lima (2012, 137-151) identifica seis perspectivas de tratamento do estágio em estudo realizado nos anais do Endipe (2008 e 2010): 1) o estágio como prática pedagógica inserida na prática social, 2) o estágio como teoria que ressignifica a prática, 3) o estágio como objeto de investigação e reflexão e de construção e articulação de saberes e conhecimentos, 4) o estágio como espaço/tempo de aprendizagem, 5) o estágio como oportunidade de experiências pedagógicas, 6) o estágio como possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria. Para esta autora, as discussões sobre o estágio tem constituído um espaço dentro do Endipe que lhe permite, entre outros alcances, “a valorização da prática e a respectiva reflexão sobre ela no contexto escolar, das condições objetivas que estas práticas se realizam na vida dos alunos e dos professores.” (Lima, 2012, 151).

O ponto de vista observado por Lima (2012) parece confluir com o entendimento do estágio como ponto de cruzamento, interseção ou articulação entre teoria e prática vista na especificidade pedagógica do trabalho docente que é disposta pela relação entre a formação inicial do estudante de pedagogia e a formação continuada do professor da escola (campo de

estágio). Esta forma de enxergar o estágio é a hipótese central desta proposta de pesquisa que, em alguma medida, se identifica com a postura que reconhece “a importância da necessidade de rever a questão do estágio, da relação universidade e escola, da relação teoria-prática no processo formativo de professores.” (GHEDIN, ALMEIDA, LEITE, 2008, p. 18).

## **2.b) Percurso histórico da prática de ensino (estágio): esboço de uma cronologia da formação de professores para as séries iniciais da escolarização pela via itinerário histórico do estágio**

A elucidação do estágio pelo viés histórico da formação de professores no Brasil revela alguns traços importantes da conformação do estágio como campo de atuação e formação, dentre os quais, estão: o perfil do profissional responsável pelo estágio de Pedagogia (Didática); a necessidade de apurar os sentidos dados à formação de professores para o ensino de crianças; a necessidade de explicitar o debate entre a formação generalista versus a formação do especialista e, por fim, a relação entre teoria e prática na formação de professores: separação ou distinção.

O delineamento inicial dos contornos da profissão docente se dá no século XVI. No curso do império se instituíram as primeiras escolas normais no país. De tal modo e, não por acaso, a consolidação dos estados nacionais é coetânea dos estados docentes. Observa-se na história da educação brasileira que a criação de escolas públicas para os meninos e meninas antecede a criação de instituições formadoras de professores para o tal ensino. Assim tem-se a primeira lei de instrução pública de 1827, seguida do Ato Adicional de 1834. Enquanto a primeira cuida de criar escolas para o ensino das “Primeiras Letras” para meninas e meninos, o segundo cuida de delegar às províncias, a responsabilidade tanto pela difusão de tais escolas como pela formação dos professores formadores dos mesmos.

A primeira escola de formação de professores foi criada em Niterói (RJ), nos anos 1830. Em São Paulo, a primeira Escola Normal foi criada em 1846, sendo aberta e fechada por três vezes no curso médio de quatro décadas. Neste itinerário foi constituída de um único professor. A este professor, cuja formação era Direito, competia o ensino de todas as matérias e todas as demais funções correlatas. Em 1853, o inspetor de instrução paulista observava que era grande a quantidade de matérias ensinadas por um só professor, o que acabava restringindo o ensino dos normalistas, a aritmética e leitura, faltando portanto, diria, o inspetor: uma “ciência da pedagogia”. O próprio professor da Escola Normal paulista se pronunciou a respeito de tal questão: “Acho que o ensino repartido por dons, segundo a

natureza das matérias exigidas daria melhor resultado”. Ao estabelecer a correspondência entre “natureza” das matérias e “dons” dos professores, o prof. Manoel José Chaves não apenas sugere a repartição das matérias entre diferentes professores como confere especificidade à formação requerida para o professor formador da escola elementar. (BARRA, 2001, p.). Trata-se de posições que traduzem conteúdos que informam que, no caso em questão, a generalidade tenderia a reduzir formação de professores, o mínimo requerido, isto é, o ensino de contas e da leitura e escrita.

O exemplo dado evidencia que a formação de professores para o ensino primário é, desde o seu princípio, marcada pela generalidade tanto do professor formador, como do professor formador do ensino elementar. Ideias de matizes distintos como o método intuitivo (Pestalozzi), a educação integral (Spencer), ganhavam espaço no conjunto das forças que resultaram na república e, com esta, a consolidação da (nova) Escola Normal Paulista, agora composta por um corpo docente diversificado. Anexadas à Escola Normal, as chamadas escolas-modelo. Os alunos-mestres aprenderiam os saberes na Escola Normal e exercitariam as formas de fazer nas escolas-modelo. Pode-se pensar que a instituição da Escola Normal no período republicano se dá num exercício que, ao separar os espaços e tempos de aprender saber e fazer, também promove distinção ou separação entre teoria e prática na formação de professores?

No alicerce desta concepção de formação estava Pestalozzi, seguidor de Comênio, fonte do método intuitivo. Para o pedagogo suíço a “técnica oferecida aos futuros professores durante a preparação profissional era insuficiente para um bom desempenho docente, sendo principalmente necessária a prática.” (ALMEIDA, 1995, p. ). Tal prática elucidava a intuição, o sensível e valorizava fundamentalmente a observação. Primeiro: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear. Educar os sentidos para depois exercê-los. Em seguida o uso do raciocínio, da abstração e reflexão como forma de ultrapassar a intuição sensível. Observar a prática, registrar, pensá-la. Em seguida planejar formas de intervenção. Pode-se afirmar que, a tríade observar, participar/planejar e reger/executar, é constituinte do modelo estruturante do estágio atual, cujas suas raízes estariam nas chamadas escolas-modelo de fins do século XIX. Talvez se trate daquilo que Pimenta chama de “a prática como imitação de modelos”. (2010).

Teríamos assim três evidências apuradas: 1) a criação de escolas para meninos e meninas é anterior à criação de instituições formadoras de professores para as mesmas (império); 2) a

origem da instituição formadora (império) se dá com a atuação generalista e reducionista tanto da parte de quem forma como de quem é formado, 3) a instituição formadora (república) distingue espaços e tempos entre saberes e fazeres (escola-modelo) da profissão.

Nos anos 1930, contexto da profissionalização do magistério, a formação normalista (escola Normal e escola modelo) seria substituída pela habilitação específica do magistério (HEM) e a criação das licenciaturas no ensino superior. O decreto-lei n. 1.190/1939 instituiu o curso de Pedagogia cujo objetivo era formar “técnicos em educação”. O que contrariava o entendimento de que o curso de pedagogia seria um curso de formação de professor para as séries iniciais da escolarização obrigatória, como defendiam os pioneiros da educação. (OLIVEIRA, 2011, p. 129-130) Com este decreto as licenciaturas eram padronizadas no esquema 3+1 que consistia na

formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 129-130).

Tratava-se de uma estratégia de normatização do esquema 3+1 junto às licenciaturas, incluindo-se a Pedagogia. Nos primeiros três anos a formação do bacharel (fundamentos e teorias educacionais) + 1 ano (Didática e a Prática de Ensino). Também se nota que a discussão sobre a necessidade de “estudar como ensinar” impulsionaria o Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946 criando, em lugar das escolas-modelo, os colégios de aplicação com função de campo de aplicação das licenciaturas, escola-laboratório.

**Quadro 1 – Normatização da formação de professores anos 1930 e 1940**

Legislação	Formação de professores/Espaço da prática de ensino
<p><b>1939: Decreto lei n. 1190/1939</b></p> <p>Estudo em nível superior para pedagogos: “técnicos em educação”</p> <p>Bacharel + licenciatura</p> <p>3 anos (fundamentos e teorias educacionais) + 1 ano (Didática e a Prática de Ensino).</p>	<p>A criação do curso superior de pedagogia # formação do professor primário.</p>
<p><b>Decreto federal nº 9053 de 12/03/1946</b></p>	<p>Criação dos colégios de aplicação, campo de aplicação das licenciaturas, escola-laboratório.</p>

Os colégios de aplicação seriam dirigidos por um professor de didática. (Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação.)<sup>1</sup>

Nota-se que, quando o curso de Pedagogia se constitui como curso de ensino superior (bacharelado + licenciatura), a sua preocupação não é a formação de professores para o ensino de crianças, sendo o seu alvo a formação de professores experientes que, ao realizarem “estudos superiores” assumiriam: “funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.” (BRITO, 2011 s/p).

De igual modo, o esquema 3+1 no curso de Pedagogia evidencia que o mesmo separa a Didática das Ciências da Educação. Esta separação se dá no tempo do curso (três primeiros anos do último ano), como também nos espaços (colégios de aplicação). No colégio de aplicação estará o professor de didática, responsável pela formação prática dos pedagogos. O decreto não menciona que os professores dos fundamentos devam ter parte nas práticas do colégio de aplicação. Assim, a composição do quadro docente com formação diversificada para os diferentes componentes curriculares, também contribui para a separação entre os profissionais dos fundamentos e os profissionais das práticas. Com isto, corrobora-se o entendimento de que a distinção entre teoria e prática na Pedagogia é, no nascedouro do curso, alicerce para a lógica que preside a separação entre teoria e a prática na formação de professores.

A lei n. 4.0124/61 e o parecer (CFE n. 252/1962) que a regulamenta mantêm o esquema 3 +1 no curso de Pedagogia mas aprimora a compreensão do exercício da prática na formação do pedagogo, já que explicita o entendimento de que a Didática e a Prática de ensino se dariam na forma de Estágio Supervisionado. Quando a prática de ensino passa a se dar na “forma” de estágio supervisionado, os colégios de aplicação são substituídos pelas instituições escolares das redes de ensino.

Os principais dispositivos normativos dos anos 1960 se constituirão como expressões acabadas da distinção que se transubstancia em separação, haja vista, as habilitações para diferentes áreas de atuação pedagógica na reforma de 1968. O movimento que deveria reverter a unidade entre bacharelado e licenciatura (Parecer CFE n. 25/1969), prevê a possibilidade de formação do profissional da educação (4 anos) e a obtenção do título de especialista, para aqueles que optassem pela complementação dos estudos. À moda do que

expõe Shirleide Cruz (2012) de um período histórico –militar - cuja formação de pedagogos se pautava pela noção de polivalência associada ao conteúdo generalista e superficial de trato com os currículos escolares. Sustentava-se sobre o entendimento e que seria importante uma base generalista para sobre a qual se garantiria níveis atos de especialização, separando-se assim concepção e execução. A licenciatura em Pedagogia permitiria a atuação junto ao HEM (Habilitação Específica do Magistério - 2º. Grau) e também junto ao ensino primário. Entendia-se que aquele que “prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (apud OLIVEIRA, 201, p. 2).

A licença aberta para que o pedagogo formado no ensino superior pudesse atuar no ensino primário explicita a inferioridade conferida no itinerário histórico da formação para professores de crianças: “quem pode o mais pode o menos”. A falta da formação para atuar no ensino de crianças não é impedimento para ensinar crianças.

Entre as evidências apuradas, registra-se: A criação da licenciatura em Pedagogia não corresponde à elevação do nível da formação para o professor das séries iniciais de escolarização; o professor de Didática é o responsável pelo Colégio de Aplicação; a licenciatura em Pedagogia (3+1) separa a Didática das Ciências da Educação; o esquema 3+1 promove a separação no tempo (três primeiros anos e último ano do curso) e no espaço (colégios de aplicação); a separação entre teoria e prática está no nascedouro do curso Pedagogia e alicerça a lógica que preside a separação entre teoria e a prática na formação de professores.

### **A lei 5692/71: formação generalista ou formação polivalente? O tecnicismo**

Com a 5692/71 a ênfase sobre a técnica e o treino (aumento do tempo de permanência no campo) como formas de aprimorar a formação do pedagogo. Jane Almeida aponta a seguinte crítica:

A legislação em vigor apresenta uma proposta de base tecnicista, sistematizada com a elaboração e execução da lei 5692/71. O objetivo da prática de ensino feita na forma de estágio supervisionado relaciona-se com a formação de um professor que domine métodos e técnicas, pressupondo-se que esse conhecimento seja suficiente para a qualificação do ensino numa escola ausente de comprometimento político e social. (ALMEIDA, 1995, p.28-29).

Outras reflexões impulsionadas pelos dispositivos dos anos 1960 e 1970 do século XX incidem sobre as questões abertas pela prática de ensino na escola real, a resistência de professores das instituições escolares em relação ao estágio. A escola como campo de

contradições, já que, a um só tempo em que conserva práticas autoritárias, também se constitui como embrião para mudanças substantivas. E o estágio? Salvo algumas edições, lembra aquele formato pensado no final do século XIX: observar, planejar, intervir, sob a supervisão de um professor da didática.

Em suma a perspectiva de integração entre bacharelado e licenciatura levaria à complementação à formação do especialista; o professor formado no ensino superior atuar no ensino de crianças é fruto de uma *concessão*; a prática de ensino na forma de estágio na escola real; o aumento da CH de estágio (300h) e a perspectiva de treino. E o estágio? Salvo algumas exceções, lembra o formato pensado no final do século XIX: observar, planejar, intervir, sob a supervisão de um professor da didática. Estão entre as evidências identificadas: o professor de Didática é o responsável pela prática de ensino nas escolas-modelo, no colégio de aplicação, nas escolas reais; o esquema 3+1 consolida um modelo de formação criado no século XIX e pauta os modelos seguintes; a formação generalista assume sua natureza polivalente; o aumento da carga horária de estágio e o suposto do treino: quanto mais tempo na escola mais eficaz a formação?

### **Redemocratização política do país: a partir dos anos (1980)**

A redemocratização nos anos 1980 potencializará novos fatos e sujeitos no cenário sócio-educacional. A LDB 9394/96 e os vários instrumentos de legislação que a regulamentam. Resolução do CNE/CP 2/2002 propõe 800horas divididas entre 400h de prática como componente curricular e 400h de estágio obrigatório. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006) prevêm 300 horas de estágio supervisionado (art. 7º. Inciso II). Tais horas se impõem num contexto no qual a formação de professores enfrenta uma situação na qual há aumento na oferta de cursos de Pedagogia e diminuição de matrículas no curso de Pedagogia. Segundo Gatti (2009), entre 2001 e 2006 houve um aumento de 70% das referidas instituições e uma queda de 27% das matrículas. Também inclui este cenário a constatação da insuficiência dos cursos de Pedagogia na formação de professores para o ensino de crianças no início do segundo milênio.

A reflexão sobre o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva generalista e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE. (GATTI, 2009, p.39).

O mesmo estudo que identifica a insuficiência do curso na formação de professores também revela imprecisões substantivas quanto aos estágios vistos pelos ementários e projetos de ensino do curso de Pedagogia.

[...] as horas a eles referentes [ao estágio] são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam. (...) não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (GATTI, 2009, p.67).

O embate sobre a carga horária de estágio revela dissensos sobre esta ampliação. Existe o entendimento de que esta representa a submissão do projeto de formação de professores à lógica da racionalidade técnica.

Como os estágios têm viabilizado esta atuação: educação infantil, anos iniciais do EF, EJA, gestão, coordenação, dentre outras. Considerando o fio histórico aqui construído, o que significa a equação que faz a relação direta entre o aumento da carga horária de estágio e o aumento da carga horária do professor de estágio, quando a maior parte dos professores de estágio também são professores de Didática? Stela Piconez mostra em estudo sobre o estágio que, para estudantes do magistério, a Didática seria o componente curricular responsável pela formação profissional,

[...] uma vez que o professor de Didática acaba assumindo a “incumbência e a polivalência” de suprir a defasagem dos conteúdos e reflexões sociológicas, filosóficas, psicológicas e históricas não realizadas no contexto e nos campos de conhecimento de pré a 4ª.série do 1º. grau, no curso de formação de professores. (2001, p.24-25).

Alguns componentes do cenário atual tornam o debate ainda mais emblemático. Senão vejamos.

#### **Quadro 2 – Formação de professores em estágios: distinções**

<b>*Estágio obrigatório</b> Supervisionado pela instituição formadora e concedente	<b>Estágio não obrigatório</b> (não é supervisionado pela instituição formadora)	<b>PIBID</b> (envolve instituição formadora e campo)
- É obrigatório - <i>Somente</i> a partir da segunda metade do curso (em geral, 5º.	- Não obrigatório - A partir do terceiro semestre - É remunerado	- Não é obrigatório - A partir do terceiro semestre - É remunerado.

semestre) - Não há remuneração		
-----------------------------------	--	--

\*Não raro um professor de estágio obrigatório assume a coordenação de estágios obrigatórios e não obrigatórios.

Esta questão faz emergir, dentre outras questões, a ideia de contrapartida entre instituição formadora e instituição concedente, prevista nos termos de convênio entre instituição formadora e instituição concedente. De que modo o projeto que temos de estágio supervisionado concebe a relação entre universidade e escola básica? A legislação de estágio denomina a instituição-campo de concedente. Quem concede e quem apenas cede nesta relação entre a universidade e a escola básica? Vani Kenski sugere que “seja elaborado um projeto - de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de estágio”. (2005, 40). Selma G. Pimenta (2010) menciona a necessidade de rever o estatuto do professor do campo de estágio no estágio.

Ivani Fazenda relata experiência realizada em 1980, como professora de estágio na qual afirma:

É possível pensar em estágio sem pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador? Melhor explicando: pensar o Estágio, desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõem os cursos de formação do educador é admitir que ou o Estágio seja o “salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante, que pode ter tratamento diferenciado... (FAZENDA, 2001, p. 56).

A discussão sobre a carga horária destinada à prática (estágio/400h) também se constitui como oportunidade para o debate sobre a relação entre teoria e prática, sobre a necessidade de distinção entre uma e outra e, especialmente sobre o cuidado para que a distinção entre teoria e prática não seja confundida com a separação ou a oposição entre uma da outra.

Enquanto o estágio de Pedagogia se constitui como componente curricular de natureza teórico prática com formato de disciplina e, diga-se de passagem, com cadeira cativa e exclusiva da didática, alguns estudos mais recentes tendem a apontá-lo, menos como um campo disciplinar e mais como um campo de conhecimento (PIMENTA e LIMA, 2011) da formação de professores. Na perspectiva de Raquel Oliveira o estágio deveria ser o projeto integrador do curso (2011). Derivações deste entendimento pautam algumas experiências de estágio, haja vista o exemplo de alguns campi da USP, como é o caso do curso de Pedagogia do campus de Ribeirão Preto (SP). Neste modelo de estágio os componentes curriculares

didático-pedagógicos são centrais, com função nucleadora de outros componentes (Psicologia, Políticas, Metodologias), tal como se verifica em Noeli Rivas, Cristina Pedroso e Delma Bezerra (2013, p. 129-152). Converte nesta direção o registro de Stela Piconez, para quem:

A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado pertence ao currículo dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito; não é tarefa exclusiva da Didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso; portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso. (2005, p. 30).

Qual é o estatuto do estágio como disciplina? A literatura bibliográfica sobre estágio se destina ao professor de estágio ou ao estudante de Pedagogia. Sendo o professor de estágio, qual é o conjunto de saberes do estágio? Tais saberes não seriam os saberes do curso de Pedagogia?

As DCN Pedagogia (2006) estabelecem que o pedagogo deve ser formado para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas ao mesmo tempo está apto para atuar com EJA, Educação Profissional, Educação Prisional, Educação Especial, Escola de Tempo Integral (debate entre o generalista e o especialista), Educação Especial, Quilombolas, dentre outros. Como fica a gestão, a coordenação pedagógica? É o professor generalista ou o professor polivalente? Qual é o modelo de formação de professores que temos? Não parece ser o modelo da politecnia.

### **3) Qualificação do principal problema a ser abordado**

Os estágios se constituem como espaços importantes para não dizer estratégicos na formação e na atuação docentes. Os estágios se inscrevem na interseção entre a universidade e a escola básica. Nas instituições que formam professores no Brasil, os estágios são majoritariamente, desenvolvidos no formato de disciplina, o que favorece a interlocução entre instituição formadora (universidade) e instituição concedente (escola básica), envolvendo o professor orientador da disciplina e o professor supervisor do campo.<sup>12</sup> É componente curricular obrigatório e sua carga horária supõe mais de 10% da carga horária total de um número importante de cursos de Pedagogia espalhados pelo país.

---

<sup>12</sup>O modelo de desenvolvimento dos estágios de Pedagogia em formato disciplinar preside a lógica da formação de pedagogos na FE/UFG, PUC/GO, UEG. Nas três instituições goianas, o professor da referida disciplina possui formação pedagógica e atuação na didática. Na Universidade de Campinas (Unicamp) há o formato disciplinar, sendo que os estágios podem ser trabalhados por quaisquer professores do curso. Em Ribeirão Preto, campus da Universidade de São Paulo, os estágios de Pedagogia são coordenados por professores de formação pedagógica, atuação em Didática, e são auxiliados por Técnicos de Educação, especificamente contratados para a finalidade.

O estágio se constitui como espaço privilegiado de síntese do tema da formação de professores. Haja vista estudos como os de James Calderhead publicado no artigo *Reforma na formação de professores: lições do Reino Unido*. Ali o autor se debruça sobre reformas havidas nos países do Reino Unido nos anos 1980 e 1990 que se inscreviam na relação entre as instituições formadoras de professores e as escolas, por meio do estágio. (CALDERHEAD in TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, s/d, p. 77-93).

De que modo que o contato com a escola real promovido pelo estágio ativa o repertório da formação inicial em andamento? Vale dialogar com Maurice Tardif et al. (s/d), para quem “os formadores universitários são levados a precisar as contribuições da sua própria disciplina em função da prática profissional dos docentes.” (p. 27). Num contexto no qual, “estranhamente” se vislumbram ações nas quais “a escola deixa de [...] de servir de modelo de referência para a formação de professores” (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, s/d, p. 21), persiste o entendimento de que o estágio só se caracteriza como tal quando promove a imersão do futuro professor no campo privilegiado de sua atuação profissional. O que se confirma na totalidade da regulamentação oficial do mesmo. Não por acaso o documento do governo federal *Pátria Educadora* toma o modelo do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) como a base para a criação de Centros de Qualificação Avançada para a formação de professores. (BRASIL, 2015, p. 27). Embora não haja nenhuma referência aos estágios obrigatórios dos cursos de pedagogia ou demais licenciaturas, a matriz do PIBID não é outra senão o estágio curricular obrigatório “melhorado”.<sup>13</sup>

Este projeto de pesquisa credita ao estágio o espaço de trabalho no qual a experiência formativa potencializa também possibilidades interpretativas fecundas sobre os limites e as possibilidades da formação e da atuação do pedagogo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### Quadro 3 – Abrangência da formação e da atuação do pedagogo

Variáveis	Níveis de Ensino			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental de nove anos		
Etapas de ensino				
Faixa etária	0 a 5 anos	6 a 10 anos (1ª. Fase)	11 a 15 anos (2ª. Fase)	Modalidade EJA (1ª. Fase) Acima de 15 anos
Estágios de desenvolvimento	Infância	Infância e pré adolescência	Adolescência	Adolescência, juventude, adulto e velhice.
Instituição formadora	Curso Normal	Curso Normal Superior e	Cursos específicos de	Curso Normal Superior

<sup>13</sup> Há alterações pequenas mas com substantivo efeito, dentre as quais, a mais decisiva que é remuneração (bolsa) destinada a professores orientadores da universidade e da escola, e estagiários.

	Superior e Cursos de Pedagogia	Cursos de Pedagogia	<i>licenciaturas</i>	e Cursos de Pedagogia
Redes de atuação <sup>14</sup>	Municipal	Municipal	<i>Estadual</i>	Municipal
Documentos norteadores	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (36 páginas)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 1ª. e 2ª. Fase do Ensino Fundamental (40 páginas), abrangendo Educação de Quilombolas, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Integral. <sup>15</sup>		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. BR, MEC, SEB, SECADI, 2013.

O quadro acima mostra que os pilares daquilo que se denomina educação fundamental e educação básica da escola brasileira é, em boa medida, de responsabilidade do pedagogo. A escola obrigatória envolve as idades de 04 a 17 anos<sup>16</sup>. Isto corresponde a dizer que metade da escolarização obrigatória do país se dá pela atuação do pedagogo. Entretanto, se se considerar a atuação com a EJA da primeira fase do Ensino Fundamental, então se reconhecerá que o pedagogo trabalha com todas as idades da vida humana.<sup>17</sup> Parece redundante dizer que a formação e a atuação deste profissional é tão exigente como complexa. A variação etária por si só, exige uma formação que dê conta das peculiaridades de fases como a primeira infância, a pré-adolescência, a adolescência, a vida adulta e a velhice. As implicações de ordem curricular e metodológica acompanham tais peculiaridades. Há diferentes diretrizes para o trabalho com os segmentos alvo do pedagogo: educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No emaranhado composto de diretrizes, redes de atuação e instituições formadoras, tal como se vê no quadro (n.3), estão os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este quesito em específico – a formação e a atuação do pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - nos faz confrontar com algumas evidências. A formação para a atuação na escola elementar ou primária, embora seja antiga do ponto de vista histórico, já que é de alguma forma regulamentada desde o último quartel do século XIX não possui o espaço normativo conquistado por campos mais recentes como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. Este movimento analítico não pretende questionar conquistas legítimas de campos como a Educação Infantil ou a Educação de Jovens e Adultos. Uma vez que persegue o objeto de formação e de atuação do pedagogo, vale a pena dar visibilidade aos Anos Iniciais

<sup>14</sup> Desde anos 1980, boa parte do ensino da segunda fase do Ensino Fundamental passou a ser de responsabilidade da rede estadual, enquanto se municipalizou as escolas de ensino da primeira fase. Entretanto ainda há escolas de atuação na primeira fase sob jurisdição estadual assim como escolas municipais de segunda fase.

<sup>15</sup> Cerca de 200 páginas discorrem sobre as diferentes modalidades que compõem a Educação Básica: Educação Especial, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação especial, Educação integral, Educação étnico racial, entre outras.

<sup>16</sup> Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, com implantação progressiva até 2016.

<sup>17</sup> A docência junto ao adulto requer especificidades. Entretanto prevalece o entendimento de que a andragogia integra a pedagogia. (CANÁRIO, R. 1996, p. 143).

do Ensino Fundamental, este segmento do Ensino Fundamental que não raro, parece ser subsumido pelo óbvio, quando talvez demande pelo próprio desvelamento ou redescoberta. Parece muito coerente que o Ensino Fundamental de nove anos envolva a faixa etária de 6 a 10 anos. É fundamental porque se radica na base da formação humana.

Entretanto, saltam aos olhos algumas questões como:

- estabelecer princípios em bloco para o tratamento curricular para o Ensino Fundamental de nove anos;
- estabelecer diretrizes em bloco para professores que são formados por instituições distintas com propostas totalmente diferentes (pedagogia e demais licenciaturas) e com diálogo quase inexistente;
- estabelecer diretrizes em bloco para professores que atuarão em redes escolares distintas (municipal e estadual);
- estabelecer diretrizes em bloco para o itinerário de 06 a 15 (nove anos do Ensino Fundamental) anos, quando se trata de percurso tão complexo do ponto de vista das transformações biológicas como sócio-históricas e culturais do sujeito em formação.

Vale conferir o modo como alguns Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Estudos Pós graduados em Educação (Anped) estão organizados, destacando-se aqui aqueles mais afeitos ao tema em questão: o GT n. 7 de Educação de crianças de 0 a 6 anos<sup>18</sup>; o GT n. 18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, criado em 1999 e o GT n. 13 de Educação Fundamental<sup>19</sup>. A denominação e a composição dos três GT relacionados também traduzem a complexidade do objeto de atuação do pedagogo. Para a educação infantil e de jovens e adultos, o critério é cronológico, já que data fases da vida humana. E para os anos iniciais do Ensino Fundamental, há um tratamento que não distingue as peculiaridades da ampla e variável cronologia composta pela Educação Fundamental.

Também se nota que nos GT de n.7 e n.18 há a especificação dos sujeitos: crianças (educação infantil) e pessoas (jovens e adultos). Qual seria a especificação dos sujeitos de 06 a 15 anos, alvos da Educação Fundamental? São crianças, pré-

---

<sup>18</sup> A data precisa de criação está sendo pesquisada.

<sup>19</sup> A data precisa de criação está sendo pesquisada.

adolescentes, adolescentes, pessoas. A dificuldade de especificação dos sujeitos deste segmento como o silêncio sobre sua cronologia, deve se somar às evidências que compõem a complexa equação dada pela formação e pela atuação do pedagogo.

Direta e indiretamente estas questões se impõem no desenvolvimento dos estágios de Pedagogia, já que é neste momento que os sujeitos envolvidos nesta fase formativa (estudantes de Pedagogia, professores orientadores, professores supervisores, dentre outros) se encontram no cotidiano escolar. Reside no campo de estágio a síntese resultante entre a regulamentação das instâncias federal, estadual e municipal, as concepções teóricas de formação e atuação docente, as disputas de concepção e tratamento curricular e metodológico, a efetivação dos projetos de formação humana de pessoas (crianças, adolescentes, jovens e adultas) no cotidiano da escola pública real.

#### **4) Objetivos**

- Desenvolver a pesquisa **Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia** concomitante a estudo sistematizado sobre a formação e atuação do pedagogo, tendo o estágio do curso de Pedagogia da referida instituição como base privilegiada, fortalecendo dessa maneira, os trabalhos junto ao Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) da Faculdade de Educação/UFG;
- Aprofundar a compreensão sobre o estatuto do trabalho multidimensional realizado no estágio;
- Promover subsídios teóricos e base empírica consistente para o debate sobre os desafios da formação e atuação do pedagogo, a partir da perspectiva do estágio;
- Promover, via Núcleo de Formação de Professores (NUFOP/FE/UFG), o diálogo entre instituição formadora (UFG) e instituições concedentes de estágio (SEDUCE, SME Goiânia, escolas das redes estadual e municipal, espaço educativos não escolares), visando o aprimoramento de conceitos e políticas de formação que possam ser potencializadas por meio do desenvolvimento do estágio;
- Compreender as contribuições efetivas do projeto de estágio de Pedagogia vigente na Faculdade de Educação/UFG, as limitações e os desafios a serem enfrentados junto à formação e atuação docente.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup>A equipe envolvida na pesquisa trabalha com a possibilidade de estender a pesquisa a projetos desenvolvidos em outras universidades.

## 5) Metodologia

A metodologia tem características de pesquisa colaborativa e de parceria, com abordagem predominantemente qualitativa e envolve diferentes procedimentos (estudo bibliográfico, estudo documental, entrevistas mediadas por instrumentos de pesquisa<sup>21</sup> afins). Como forma de contemplar o caráter complexo e multidimensional do estágio, a pesquisa se organiza em quatro eixos, que são:

d.1) Políticas de estágio - Estudo da política de estágio da instituição formadora (UFG) e das instituições concedentes de estágio com termos de convênio firmados a partir de 2010 (secretarias de educação<sup>22</sup>, CEPAE/UFG, escolas das redes estadual e municipal, espaços educativos fora do contexto escolar). Ênfase sobre a documentação relativa aos estágios do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG com vistas à atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foco nas concepção de estágio, critérios para inserção no campo, relação entre universidade e campo, contrapartida, atribuições dos sujeitos envolvidos, entre outros.

Para o eixo 1 se propõe estudo documental da legislação federal do assunto e, privilegiadamente interrogará e estudará as políticas de estágio das universidades e secretarias, assim como dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que se constituem como campo de estágio e são envolvidas pela pesquisa. A equipe envolvida discutirá a formação de roteiros para estudo documental e entrevistas junto aos profissionais das secretarias responsáveis pela celebração de convênios de estágio, da coordenação de estágio da Prograd/UFG, da equipe diretiva dos campos de estágio.

d.2) O estágio no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG (2010-2015)

O projeto de estágio de Pedagogia da FE: concepções e fundamentos teórico-práticos. Caracterização da formação do aluno de Pedagogia no âmbito do estágio. O conceito de docência ampliada (PPP Pedagogia/FE Goiânia, 2003) e contrapontos com o desenvolvimento do projeto de estágio. A formação e a

---

<sup>21</sup> Serão criados: roteiro para estudo documental, para entrevistas e instrumento para pesquisar a relação fundamento teórico e procedimento prático junto ao estagiário de Pedagogia. Algumas das entrevistas, aquelas que forem trabalhadas no formato de grupo focal serão videogravadas.

<sup>22</sup> Abrangerá a documentação produzida no Simpósio Temático: *Os estágios nas licenciaturas: formação de professores e trabalho docente*, por ocasião do XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG (2015).

atuação do estudante de Pedagogia da FE a partir do estudo dos seminários de estágio (2010-2015). Os relatórios de estágio (2010-2015): o que dizem sobre a formação e atuação do estudante de Pedagogia da FE? O que dizem sobre o campo escolar e seus sujeitos? O que dizem sobre a relação entre a universidade e escola básica? O que dizem sobre a relação entre teoria e prática?

A equipe envolvida planejará um instrumento como forma de guia para a leitura dos resumos de trabalho que foram apresentados por estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação no evento anual intitulado *Seminário de Estágio de Pedagogia*, realizado desde 2010, conforme se pode acessar no link <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/> Neste evento os estudantes são orientados a sistematizar, expor e analisar as experiências desenvolvidas nos campos de estágio. O mesmo procedimento de criação de instrumento de leitura será realizado para pesquisa junto aos relatórios finais de estágio arquivados pela Coordenação de Estágio da Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, entre 2010 e 2015.

Eixo 3) Sujeitos do estágio – O estágio como evento que agrega sujeitos da universidade e do campo estagiado. O estágio como campo de diálogos e de tensões entre os sujeitos do campo e os sujeitos da universidade. Os sentidos postos em ação quando o estágio se insere no campo escolar: expectativas dos estudantes (estagiários), expectativas dos supervisores (professores do campo) e demais sujeitos da escola; relação entre professores em exercício e professor em formação (estagiário). O projeto de estágio e as ações dos sujeitos nele envolvidos. O estágio como trabalho da instituição formadora e da instituição concedente.

A equipe envolvida planejará a realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos no estágio: professor orientador, professor supervisor, estudante de Pedagogia<sup>23</sup>. Será criado um instrumento que pretende dirigir a conversa com os entrevistados no formato de estudo focal.

Eixo 4) Docência *strico sensu*/relação entre a formação e a atuação - Fundamentos teóricos e procedimentos práticos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho do professor orientador de estágio face ao futuro professor. O cotidiano da sala de aula e o estagiário. A prática de ensino e o estagiário. Desafio ao futuro professor: o ato de estudar e interpretar o pensamento objetivado em

---

<sup>23</sup> A interlocução entre eixos 1 e 2 será importante para revelar o modo como os sujeitos envolvidos nos estágios estão contemplados nos documentos afins.

atividades escolares (desenho, escrita, cálculos, etc.) produzidas no cotidiano da sala de aula. Quais as fontes empregadas pelos estagiários de Pedagogia no ofício de identificar hipóteses de pensamento, caracterizar demandas de aprendizagem e propor intervenções didático-pedagógicas no estágio? Relação entre fundamentos teóricos e procedimentos práticos.

A equipe envolvida planejará a criação de um instrumento que visa sintetizar conhecimentos oriundos da formação e verificar a capacidade de responder a situações do cotidiano da prática (sala de aula) em momentos diferentes dos estágios em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal documento envolverá as ações de planejar, desenvolver e avaliar uma aula durante a realização do estágio. Quais os fundamentos teóricos e procedimentos práticos que o estudante de Pedagogia mobiliza para selecionar conteúdos de ensino, elaborar objetivos e finalidades, critérios considerados para planejar meios didáticos para objetivação das hipóteses de elaboração conceitual dos alunos, capacidade de interpretar registros escritos, gestuais e orais dos alunos acerca de suas hipóteses, fontes empregadas para o ato de planejar, concepções prevalentes acerca da percepção e tratamento do conteúdo escolar, como o estudante de pedagogia trata a “paridade” dos componentes curriculares previstos para o segmento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este instrumento<sup>24</sup> será trabalhado por professores voluntários da disciplina Estágio no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG e analisados por professores e profissionais envolvidos na pesquisa.

## **6) Resultados esperados**

Aprofundamento da compreensão dos dilemas e possibilidades da formação do pedagogo no âmbito da formação inicial;

Aprimoramento da definição do conceito de trabalho suposto pelo desenvolvimento dos estágios em Pedagogia, no âmbito da instituição formadora e, especialmente no âmbito da instituição concedente (centros de educação infantil, escolas e espaços educativos não escolares), contribuindo assim para o estatuto do estágio;

---

<sup>24</sup> Entre as possibilidades estão: Selecionar desenhos de crianças de 03 a 07 anos de idade. Tais documentos devem ser analisados pelo estagiário de Pedagogia. Ao estudante de Pedagogia se informará o contexto da produção do desenho (atividade) e se solicitará dele a tentativa de interpretar hipóteses de pensamento objetivado pelas crianças: idade, traços .... De igual modo serão selecionadas atividades escolares desenvolvidas por alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo-se a EJA.

A constatação, problematização e o diálogo acerca de contrapartidas reais das instituições envolvidas (universidade e secretarias), tendo como centro, o professor supervisor, garantindo a este, que o cumprimento da ação supervisora junto à formação dos novos professores, seja meio de revisão de seu estatuto junto à universidade e junto às secretarias vinculadas, junto à formação dos futuros professores.

Subsídio teórico e base empírica que possa respaldar a análise e o debate acerca do tratamento dado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sentido de se contribuir para a sua especificidade, o seu estatuto curricular, a sua complexidade nos âmbitos da formação e da atuação docente.

Divulgação dos resultados da pesquisa em eventos acadêmicos, publicação de artigos em revistas especializadas e um livro co-escrito pelos membros envolvidos na pesquisa.

### 7) Cronograma (2016-2020)

Período	Ações da pesquisa
1º. semestre 2016	<p>Submissão de projeto ao Conselho Diretor da FE/UFG; Submissão ao Conselho de Ética da UFG; Cadastro no Sap Web; Submissão ao Edital Prolicen. Submissão de resumo científico do projeto junto ao ENDIPE.</p> <p>Divisão da equipe em quatro grupos segundo os eixos temáticos (Políticas, Sujeitos, Práticas, Projeto de estágio). Criação de instrumentos de coleta de dados a serem empregados no estudo documental, nas entrevistas e no trabalho sobre fundamentos teóricos e procedimentos práticos dos estagiários.</p> <p>Levantamento e estudo bibliográfico.</p>
2º. semestre 2016	<p>Participação no ENDIPE;</p> <p>Estudo bibliográfico e metodológico; criação de instrumentos de pesquisa para os eixos temáticos;</p> <p>Planejamento e realização do I <i>Ciclo de estudos sobre formação de professores via estágio</i> com presença das instituições concedentes;</p> <p>Relatório parcial.</p>
1º. semestre 2017	<p>Estudo bibliográfico e metodológico; definição e planejamento dos instrumentos de pesquisa para os eixos temáticos;</p> <p>Submissão ao Edital Prolicen;</p> <p>Contatos com instituições e sujeitos envolvidos;</p> <p>Apresentação da pesquisa.</p>

2º. Semestre 2017	<p>Estudo bibliográfico e documental;</p> <p>Participação no EDIPE;</p> <p>Planejamento e realização do II <i>Ciclo de estudos sobre formação de professores via estágio</i> com presença das instituições concedentes;</p> <p>Contatos com prováveis entrevistados;</p> <p>Teste piloto de instrumentos do eixo 3;</p> <p>Relatório parcial, redação de artigos.</p>
1º. semestre 2018	<p>Estudo bibliográfico e metodológico;</p> <p>Submissão ao Edital Prolicen;</p> <p>Realização de entrevistas; tabulação de dados;</p>
2º. semestre 2018	<p>Análise de dados; escrita de artigos.</p> <p>Participação no ENDIPE;</p> <p>Planejamento e realização do III <i>Ciclo de estudos sobre formação de professores via estágio</i> com presença das instituições concedentes;</p> <p>Relatório parcial, redação de artigos.</p>
1º. semestre 2019	<p>Análise de dados; escrita de artigos.</p> <p>Submissão ao Edital Prolicen.</p>
2º. semestre 2019	<p>Análise de dados; escrita.</p> <p>Participação no EDIPE;</p> <p>Planejamento e realização do IV <i>Ciclo de estudos sobre formação de professores via estágio</i> com presença das instituições concedentes;</p>
1º. semestre 2020	<p>Análise de dados; escrita de artigos.</p> <p>Participação e divulgação de resultados no ENDIPE;</p>
2º. semestre 2020	<p>Análise de dados; escrita de artigos.</p> <p>Participação e divulgação de resultados no ENDIPE;</p> <p>Relatório final.</p>

## 8) Equipe

Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva (FE/UFG)  
 Profa. Dra. Carime Rossi Elias (FE/UFG)  
 Profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa (FE/UFG)  
 Profa. Dra. Elzimar Pereira Nascimento (FE/UFG)  
 Profa. Ms. Nilma Fernandes do Amaral Santos (UEG/Anápolis)  
 Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE/UFG)  
 Profa. Dra. Vanessa Gabassa (FE/UFG)  
 Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno

---

<sup>i</sup> Hoje, os principais objetivos dos 17 colégios de aplicação existentes no Brasil são aprimorar o ensino e estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, o estágio e a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cad. de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. *Da pedra ao pó: o itinerário da escola paulista do século XIX*. DM/São Paulo: PUC-SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação continuada via estágio. Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Fortaleza/CE, 2014.

\_\_\_\_\_. Itinerários do estágio na formação de professores: estudo inicial. *VI Encontro de Didática e Prática de Ensino de Ensino (EDIPE)*. Goiânia, GO, 2015. Disponível: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/index.htm>

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96.

BRASIL. MEC. *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. 2015.

BRITO, Rosa Mendonça de. *Breve história do curso de Pedagogia no Brasil*. 1995. [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf), acesso em 20/01/2015.

CALDERANO, Maria da A. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. Estágio Pós Doutoral. UFJF, 2013.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. (org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva, NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletido sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, 2012.

\_\_\_\_\_. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. *IX Seminário de Estudos e Pesquisas: História, sociedade e educação no Brasil*. João Pessoa/Paraíba, 2012.

---

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 53-62.

GATTI, Bernardete e NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: um estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

KENSKI, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisas em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 39-52.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PICONEZ, Stela. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: (coord.). PICONEZ, Stela. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 39-52.

*Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, 2003.

RIVAS, Noelly Prestes Padilha, PEDROSO, Cristina Cinto Araújo, BEZERRA e Delma Rosa dos Santos. O estágio supervisionado no contexto da disciplina Didática: possibilidades de formação no curso de Pedagogia. In: PACÍFICO, S. M. R., ARAÚJO, E. S. (orgs.). *O estágio e a produção do conhecimento docente*. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. s/d. *Formação dos professores e contextos sociais*. Presses Universitaires de France/ Portugal: Rés Editora.