



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES, DOS PERFIS ESTUDANTIS E DAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO**

Adriana Patrício Delgado – UFRJ

Lúcia Matias da Silva - Faculdades Integradas Potencial

Adriane Knoblauch – UFPR

Leniara Pellegrinillo Camargo – SME Curitiba

Luana Maria Gomes de Alencar – UFPI

Krícia de Souza Silva - UFPI

### **RESUMO**

Este Painel congrega três textos que abordam sobre o curso de Pedagogia em três focos de análise distintos. O primeiro trabalho investiga como a Pedagogia e seus saberes são representados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no caso específico as Resoluções, compreendendo seus saberes como campo de conhecimento, profissão ou curso. A ausência identificada nos documentos curriculares suscita preocupações em relação ao destino e a identidade profissional do curso. O segundo trabalho analisará dados sobre o perfil socioeconômico e religioso de estudantes de Pedagogia da UFPR, comparando elementos de 2012 e 2022, coletados por meio de questionários respondidos por ingressantes do curso nos respectivos anos. Com base nos estudos de Pierre Bourdieu, conclui que o curso continua predominantemente feminino, jovem, cujos pais e avós possuem pouca escolarização e provenientes de escolas públicas, com queda na renda familiar e aumento do número de estudantes sem filiação religiosa. O terceiro trabalho focaliza os estudos no estágio supervisionado ressaltando sua importância na formação docente. A lente de análise deste estudo é a supervisão, mais especificamente as contribuições do estágio na aprendizagem docente de formadores. Tem como defesa de o estágio é *locus* de aprendizagem não só para os estagiários, mas também para os supervisores das escolas de educação básica e para os professores formadores das IES em uma perspectiva de troca de saberes e da integração universidade e escola básica. Os dados revelam a relevância de se desenvolver estudos que coloquem a Pedagogia no centro das investigações.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares Nacionais; Perfis Estudantis; Estágio Supervisionado.

## O LUGAR (OU NÃO LUGAR) DA PEDAGOGIA E DE SEUS SABERES NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Adriana Patrício Delgado – UFRJ

Lúcia Matias da Silva - Faculdades Integradas Potencial

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar se e de que forma a Pedagogia, na perspectiva de campo de conhecimento, curso e profissão, aparece nos textos legais, no caso específico as Resoluções (2002, 2006, 2015, 2019 e 2024) que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como recorte temporal as três últimas décadas. Trata-se de uma pesquisa parte bibliográfica, que se baseia em estudiosos/as do campo da Pedagogia (Pimenta, Silva Júnior e Severo) em diálogo com o campo de saberes das políticas curriculares (Albino e Silva) e na interlocução com saberes e fazeres pedagógicos (Candau); e parte documental, com base em textos legais orientando-se em Shiroma; Campos; Garcia. Como procedimento metodológico será feita uma busca ativa nestes textos legais com vistas a identificar quantas vezes e com quais sentidos aparece o termo “Pedagogia”, fazendo uma análise qualitativa. Para ampliar o escopo, possibilitando melhor compreender o lugar da Pedagogia, ou não lugar, bem como seus saberes e, de forma subjacente, as intencionalidades formativas contidas nos documentos, serão mapeadas quantas vezes aparecem determinados termos problematizando seus sentidos. Por meio deste estudo foi possível identificar a ausência da Pedagogia, como campo de conhecimento e profissão, nos documentos legais analisados, ou seja, seu não lugar nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por fim, cabe complementar que, as poucas vezes que o termo Pedagogia apareceu, foi apenas no sentido de curso.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais; Políticas Curriculares.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a analisar o lugar, ou o não lugar, destinado às especificidades do curso de Pedagogia nos documentos curriculares, no caso as Resoluções do CNE/CP, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as no país, com o recorte temporal das três últimas décadas. No conjunto destas peças legais, destacam-se: Resolução n. 01 e n. 02/2002 (Brasil, 2002), Resolução n. 01/2006 (Brasil, 2006), Resolução n. 02/2015 (Brasil, 2015), Resolução n. 02/2019 (Brasil, 2019) e, a mais recente, recém-publicada, Resolução n. 04/2024 (Brasil, 2024).

Tendo em vista contribuir com o conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre o curso de Pedagogia, o interesse investigativo deste trabalho se situa em mapear e,

consequentemente, problematizar o que as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais – desvelam de abordagens acerca do curso de Pedagogia, seja pela perspectiva do que “aparece” - ou seja, do que está expresso nos textos legais, seja pela perspectiva do que “não aparece” - isto é, do que não está expresso.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Debruçar-se sobre peças legais propositoras de reformas curriculares, no marco temporal dos anos 2000 à década de 2020 – precisamente de 2002 a 2024 - nos convoca a buscar compreender tanto seu conteúdo quanto os mecanismos e contextos que permearam sua elaboração. Nesse sentido, nos apoiaremos em Shiroma, Campos e Garcia (2005) “para uma análise da política tendo por base os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes” nos documentos oficiais (p. 428).

Nos anos 1990, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), a qual, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, Artigo 62 diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996)

Este Artigo da LDB de 1996, ao longo dos seus 28 anos de vigência, sofreu duas alterações, estando em sua terceira versão devido à última redação dada pela Lei n. 13.415 de 2017, sob o governo de Michel Temer, um ano após o golpe parlamentar-jurídico-midiático contra a Presidenta Dilma Rousseff. Cabe dizer que, segundo a LDB, permanece legalmente a possibilidade da formação na modalidade normal para atuar na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação profissional do egresso do curso de Pedagogia. Cabe ainda destacar que, de acordo com o § 8º da LDBEN: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2006) - inclusão feita em 2017 pela mesma Lei n. 13.415, aspecto que trataremos mais adiante no texto.

Seguida da LDBEN, precisamente um ano depois, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que “[...] constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica [...]”

(Galian, 2014, p. 651). Os PCNs ressoaram com força junto aos elaboradores e reformuladores curriculares servindo de referência para o desenvolvimento de muitas propostas curriculares que a sucederam (*idem, ibidem*).

Ainda nos 90, termos como qualidade, competitividade, eficiência, eficácia, produtividade e a tão exaltada flexibilidade, passaram a constituir um novo “léxico” educacional, marcado por um hibridismo pedagógico e gerencial, como se pode constatar nos textos legais curriculares. O uso recorrente destas palavras, tanto no discurso quanto na lei, produz o que Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) chamam de “hegemonia discursiva”, caracterizada por um vocabulário do mundo de negócios.

Tendo como premissa que palavras importam, pois expressam intencionalidades e interesses, bem como produzem sentidos e significados, a leitura dos textos legais será feita sem perder de vista o tempo e o contexto em que foram produzidos. Além de buscar entender não só o que dizem, mas também captar o que “não dizem”, de modo que estes textos não serão “como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 439).

Dado ao exposto, iremos analisar a seguir, recorrendo a um olhar investigativo, as Resoluções que instituíram/instituem as DCNs para formação de professores/as no país com vistas a identificar como o curso de Pedagogia vem sendo abordado, ou não, e quais interseções podem ser estabelecidas deste léxico gramatical gerencial com a formação e o trabalho docente.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de leituras e autores/ autoras que estudam a Pedagogia, como curso, profissão e campo de conhecimento; e documental, a partir da análise dos documentos curriculares oficiais responsáveis pela definição da organização curricular dos cursos de Licenciatura, trilhando o percurso metodológico de primeiro fazer o levantamento quantitativo do conjunto de palavras selecionadas, seguida de uma análise qualitativa dos dados. Para essa análise nos apoiamos nos estudos de Ludke e André (1986).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta Seção serão apresentados os dados coletados de cinco peças legais, respectivamente datadas nos anos de 2002, 2006, 2015, 2019 e 2024, em contextos político-econômicos que influenciaram no teor das proposições feitas, sobretudo, a de 2019, a chamada BNC-Formação. Este é um aspecto que não será possível aprofundar neste estudo, entretanto, vale demarcar que, com dizem Albino e Silva, “[...] nenhum documento curricular possui pureza epistemológica ou está ausente de processos de lutas e múltiplas colagens; ele é interdiscursivo e intertextual” (2019, p. 141). Assim, qualquer umas destas Resoluções carregam consigo marcas ideológicas, tensionamentos, diferenças; são terrenos de disputa carregados de intencionalidades.

Dentre estas, apenas a de 2006 é específica do curso de Pedagogia, por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. As demais, com pequenas alterações no seu texto introdutório, definem as Diretrizes Curriculares Nacionais referente à formação de professores, incidindo em todos os cursos de Licenciatura, o que inclui a Pedagogia.

Buscar entender como a Pedagogia é referenciada nos documentos curriculares, implica também em entender as intencionalidades dos projetos curriculares formativos, para além das DCNS, mas pensando também na BNCC (2018) e a Reforma do Ensino Médio (2017), as quais, não são objetos de análise desse estudo, entretanto não se pode analisar uma política curricular isoladamente, ainda mais quando ocorrem em tempos históricos próximos.

Nesse sentido, identifica-se, em especial, a partir dos anos 90 uma forte adesão à concepção de formação por competências refletida em alguns documentos curriculares. Na BNCC: “A noção de competência [...] é compreendida como: ‘a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’” (Albino e Silva, 2019, p. 142).

Frente ao exposto, apresenta-se a coleta dos dados nos documentos oficiais a partir da busca pelo quantitativo de palavras tendo como referência os descritores: “competência, inovação e tecnologia(s)”. Palavras de ordem de uma gramática empresarial que se instalou na educação, alinhada a “pedagogia das competências” e as tais habilidades e atitudes, que juntas têm cumprido “eficientemente” seu papel na formação de uma classe trabalhadora flexível, o



que inclui pedagogos e pedagogas do país, ajustada às necessidades do capital (Lima, 2019, p. 49).

Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 1 com os dados coletados baseados nos termos presentes no léxico empresarial, que vem impregnando cada vez mais o campo educacional.

Resoluções	Competência(s)	Inovação inovadores /	Tecnologia(s) / Tecnológico
n. 02/2002	23 vezes	1 vez	0
n. 01/2006	1 vez – [...] e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:	Inovação (0); Inovadores – “construa projetos inovadores”	Tecnologia (0); Tecnológico (1) – no sentido de “conhecimento científico-tecnológico”
n. 02/2015	1 vez – Sentido de “âmbito de suas competências”	Inovação (1) – “acompanhara inovação e o desenvolvimento”; Inovadores (0)	Tecnologia (0); Tecnológico (3) – “padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural”; “conhecimento científico-tecnológico”; “conhecimento científico tecnológico das áreas específicas”
n. 2/2019	48 vezes	1 vez	Tecnologia (5); tecnológicos (4)
n. 04/2024	3 vezes (competências de trabalho; competências; digitais docentes; competência leitora e escrita”.	1 vez (processos de inovação educacional; evidências científicas e inovações)	Tecnologias (3) – “diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; uso de tecnologias educacionais”.

O Quadro indica que o termo “competência” ganhou centralidade com as Resoluções n. 02/2002, ápice da expansão do neoliberalismo, e em 2019 com a Resolução n. 02, também conhecida como BNC-Formação devido a seu alinhamento com a BNCC. Na Resolução atual, de 2024, observa-se uma presença bem mais tímida das “competências”, por outro lado termos como “inovação, evidências científicas, TICs associada ao uso de tecnologias educacionais têm ganhado espaço significativo nos contextos educacionais, mas muitas vezes, ficam escamoteadas em meio a termos caros ao campo progressista, como “diversidade; nação soberana, laica, justa e inclusiva; educação socioambiental”, termos cooptados pela lógica capitalista. Como bem diz Candau (2020), “[...] a operacionalidade do processo que constitui a

preocupação central”, denominada pela autora de neotecnicismo, pautada nos princípios da produtividade, racionalidade, eficiência e avaliação de resultados.

O Quadro 2, a seguir, vai identificar se o enfoque proposto pelas DCNs se volta aos aspectos do ensino, da aprendizagem ou do processo ensino-aprendizagem concebendo-os como elementos indissociáveis.

Resoluções	Ensino	Aprendizagem	Ensino-Aprendizagem
n. 02/2002	14 vezes	4 vezes	0
n. 01/2006	11 vezes	2 vezes (processos de aprendizagem e promoção de aprendizagem)	0
n. 02/2015	30 vezes	6 vezes (objetivos de aprendizagem; aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais; processo à aprendizagem e ao desenvolvimento destes [...]; processos de aprendizagem e desenvolvimento; trabalha na promoção de aprendizagem; procedimentos e processos de aprendizagem”.	2 vezes (análise do processo pedagógico e de aprendizagem; processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos)
n. 02/2019	36 vezes	51 vezes (alguns sentidos: atividades de aprendizagem, processos de aprendizagem, direitos de aprendizagem, avaliação da aprendizagem, ritmos de aprendizagem, situações de aprendizagem, favoreçam a aprendizagem.	1 vez (processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade)
n. 04/2024	28 vezes	18 vezes expressas nas seguintes expressões “objetivos de aprendizagem; processos de aprendizagem espaços virtuais de aprendizagem; formas de registro da aprendizagem; didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem; situações de ensino e aprendizagem; experiências de aprendizagem e socialização inicial; ciências da educação e da aprendizagem”.	1 vez (processos de ensino e aprendizagem).

Neste Quadro fica evidente a ênfase dada à aprendizagem na Resolução n. 02/2019, o termo apareceu 51 vezes em comparação ao ensino, que apareceu 36 vezes. Nas demais Resoluções prevalece o ensino em relação à aprendizagem, entretanto a ênfase aos direitos e objetivos de aprendizagem segue proeminente. O que é facilmente percebido, de um lado via os discursos pelo direito de aprender e, de outro, pela listagem de objetivos como algo a ser atingido expressa em um catálogo de competências, habilidades e atitudes. Agora, o que mais chama a atenção, é a escassez, quase inexistência da presença da expressão “processo ensino-aprendizagem”, o que se percebe em todas as Resoluções. Há uma evidente, e intencional, separação dos termos ensino-aprendizagem, logo dos seus saberes e fazeres que deveriam, ao contrário, serem construídos e experienciados integradamente.

O Quadro 3, irá adentrar mais especificamente no tema deste estudo, que é investigar e problematizar o lugar (ou não lugar) da Pedagogia nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Resoluções	Pedagogia	Pedagógico(s)
n. 02/2002	0	2 vezes
n. 01/2006	10 vezes (todas no sentido de curso)	9 vezes - como “processo Pedagógico”; “plano pedagógico”; e “projeto pedagógico”
n. 02/2015	1 vez (como curso)	27 vezes – algumas expressões: “princípio pedagógico essencial; processo pedagógico intencional e metódico; Projeto Pedagógico de Curso; Projeto Político Pedagógico; Projeto Pedagógico de Formação Continuada; Projeto Pedagógico Institucional; Projeto Pedagógico da Instituição; apoio pedagógico de qualidade; aprimoramento pedagógico das instituições; processo pedagógico de ensino-aprendizagem; aprimoramento pedagógico ds instituições; Projeto Pedagógico Curricular.
n. 02/2019	1 vez (graduação em Pedagogia)	28 vezes - alguns dos usos “recursos pedagógicos; conhecimento pedagógico do conteúdo; Projeto Pedagógico da Escola; Projeto Pedagógico Institucional; conteúdos educacionais e pedagógicos; conhecimentos pedagógicos e didáticos; Projeto Pedagógico do Curso; fundamentos pedagógicos; emprego pedagógico das inovações; conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; domínio pedagógico deses conteúdos; compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo; domínio pedagógico dos processos; tratamento pedagógico adequados; conhecimentos pedagógicos dos conteúdos específicos; assessoramento pedagógico”.
n. 04/2024	0	20 vezes - algumas das expressões “processos pedagógicos intencionais e metódicos; processos pedagógicos mediados pelos professores; recursos pedagógicos nele alicerçados;



		<p>atividades formativas e processos pedagógicos; pesquisa e extensão como princípios pedagógicos essenciais; materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento; dos conhecimentos pedagógicos e dos fundamentos epistemológicos; conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam; por meio da didática e do conhecimento pedagógico”. Também se encontra no singular para adjetivar Projetos, como Projeto Pedagógico de Curso, Projeto Pedagógico Institucional.</p>
--	--	---

Os dados apontam uma ausência da expressão Pedagogia nas DCNs. Nas Resoluções de 2002 e a de 2024 o termo não aparece nenhuma vez sequer e, nas demais, nas poucas vezes que aparece é no sentido de curso somente. A Pedagogia não é tratada, mencionada como um campo de conhecimento, uma ciência e tampouco como profissão, nem mesmo na Resolução de 2006, a qual é direcionada exclusivamente à Licenciatura de Pedagogia. Impossível ests dados não provocarem, no míniom, um estranhamento.

Por outro lado, na busca pelos termos “pedagógico ou pedagógicos”, esses aparecem de modo muito mais recorrente, apesar de na Resolução de 2006 só aparecer nove vezes. Nas Resoluções de 2015, 2019 e 2024 é mencionado, respectivamente, 27, 28 e 20 vezes. Ora, poderíamos nos perguntar: como na Resolução de 2019, na BNC-Formação, é onde mais se encontra o termo pedagógico ou pedagógicos, considerando seu caráter prescritivo e instrumental?

Esta é uma questão. A intenção aqui não é necessariamente respondê-la, mas, a partir de constatações oriundas dos próprios dados, somadas a algumas reflexões e inquietações, fazemos apontamentos: i) o termo “pedagógico”, quando usado no singular, em geral é para adjetivar Projetos, Planos, documentos institucionais em geral; ii) há um uso indiscriminado do termo “pedagógicos” associado a ideia de fazer como em: recursos pedagógicos, práticas pedagógicas, tratamento pedagógico, assessoramneto pedagógico, apoio pedagógico, emprego pedagógico das inovações e materiais pedagógicos; um uso que denota um sentido mais conceitual, como: princípio pedagógico, processo pedagógico intencional, processo pedagógico de ensino-aprendizagem, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimentos pedagógicos e fundamentos epistemológicos; e, por fim, um sentido que chama atenção, e mais que isso, incomoda, é a separação (ou até distinção) de conhecimentos científicos de conhecimentos pedgógicos, como se pode verificar no texto das Resoluções de 2019 e 2024, ao diferenciarem:

## **“conhecimentos científicos, conhecimentos educacionais e conhecimentos pedagógicos”**

(grifos das autoras).

Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2022);

A complexidade que envolve o curso de Pedagogia no Brasil se exprime em questões relativas ao percurso histórico de construção da sua expressão acadêmica, marcado por indefinições e recorrente crise identitária, à fragilidade da relação assumida com o seu campo teórico de referência, a própria Pedagogia como ciência, e às pressões – cada vez mais agudas – de ideologias hegemônicas na sociedade capitalista. (p. 03)

Sem dúvida alguma, os documentos revelam uma desconsideração acadêmica com o curso de Pedagogia que precisa ser visibilizada, a ponto de, como bem diz Silva Junior: “para alguém se tornar pedagogo ou pedagoga no Brasil não é necessário saber Pedagogia (2021, p. 17).

### **Considerações finais**

O intuito deste texto foi colocar luz ao debate, histórico, da identidade do curso de Pedagogia tendo como objeto de análise os documentos curriculares que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciaturas em geral e que, portanto, a Pedagogia se inclui. O debate da identidade da Pedagogia perpassa tanto para pensá-la como campo epistêmico quanto como curso que prepara profissionais da educação para atuarem como docentes em espaços escolares e em outros espaços (não-escolares) que demandem saberes próprios do campo da Pedagogia.

Sabe-se que este debate tem sido marcado por tensionamentos com mais dissensos do que consensos, entretanto trata-se de um tema que se coloca cada vez mais na ordem do dia, sobretudo, quando nos deparamos com dados como o apresentado neste trabalho que escancarou uma ausência, assim podemos dizer, da Pedagogia nos documentos legais que a regulam e normatizam. Termina-se este trabalho com preocupações que serão expressas em forma de perguntas: que leitura podemos fazer da ausência do termo Pedagogia nos documentos que são legisladores? Essa ausência revela apenas um descuido legal por não contemplar as especificidades da Pedagogia, tanto como profissão quanto seus campos de atuação profissional? Que lugar a Pedagogia ocupa de fato como campo de conhecimento e profissão nos currículos dos cursos que formam pedagogos e pedagogas? Por fim, a Pedagogia, como

curso e profissão corre risco? Em breve seremos surpreendidos como uma nova Diretriz específica para o curso de Pedagogia, quase 20 anos depois? Se sim, qual seria seu conteúdo? Enquanto aguardamos seguimos estudando, pesquisando e defendendo um *status* epistemológico da Pedagogia nos cursos de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

ÂLBINO, Angela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

BRASIL Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 de junho de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02 de 01 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, MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 04 de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União. Brasília, MEC, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (Organizadoras). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*. Diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2020, p. 33-47.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivania Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos – BNCC, educação, crise e lutas de classe em pauta*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p. 39-71.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 38, 2022, p. 1-17.

SILVA JÚNIOR, Celestino Ales da. Profissão de pedagogo(a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). *Pedagogia: teoria, formação e profissão*. São Paulo: Cortez Editora, 2021, p. 16-38.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## PERFIL SOCIOECONÔMICO E FILIAÇÃO RELIGIOSA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPR (2012-2022)

Adriane Knoblauch – UFPR

Leniara Pellegrinillo Camargo – SME Curitiba

### RESUMO

O trabalho analisa dados sobre o perfil de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, coletados por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas que foram disponibilizados aos estudantes do 1º ano em dois momentos distintos, em 2012 e dez anos depois, em 2022. Por meio de uma pesquisa quantitativa, os dados foram organizados a partir de análise estatística simples e dizem respeito à idade, gênero e diversidade sexual, renda familiar, escolarização dos familiares, escolarização básica e filiação religiosa. A análise foi fundamentada nos conceitos de *habitus* e capital cultural de Pierre Bourdieu, assim como em estudos da sociologia das religiões e outros trabalhos sobre perfil de estudantes de Pedagogia. Os principais resultados encontrados mostram que o curso permanece eminentemente feminino, jovem, com estudantes oriundas de escolas públicas, cujos pais possuem pouca escolarização e renda familiar baixa. Entre 2012 e 2022, houve queda na renda familiar, aumento do número que estudaram em escolas públicas e do índice de estudantes sem filiação religiosa. Tais dados precisam ser considerados para a construção de uma cultura universitária mais democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** Religião, Formação docente, *Habitus*.

### INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O curso de Pedagogia atualmente é responsável por formar docentes que atuarão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como profissionais que atuarão na coordenação pedagógica de escolas da Educação Básica. As constantes disputas sobre a concepção de formação docente mostram que não há consenso sobre qual é a identidade do curso no país (Scheibe, 2007; Pimenta, 2017).

No entanto, a reflexão sobre a efetividade da formação proporcionada pelo curso passa pela consideração de diversos aspectos que vão desde o estudo sobre a elaboração de políticas definidoras de diretrizes curriculares, a análise sobre a implantação de tais diretrizes em diferentes contextos, a compreensão sobre as condições de trabalho no interior de universidades e faculdades públicas e/ou privadas, assim como a investigação sobre o perfil discente.



Pelas lentes de uma perspectiva bourdieusiana, assumida por este artigo, a compreensão sobre o perfil dos estudantes é importante, pois pode trazer elementos que indicarão facetas que compõem seu *habitus*, que funcionará como matriz para a incorporação de novas aprendizagens em um processo de contínua reestruturação.

Para Bourdieu (2003), o *habitus* é uma noção mediadora entre os agentes e a sociedade, pois ele considera que determinadas condições materiais de existência, produzem sistemas de disposições que funcionam como guias orientadoras para o agir, o apreciar e o sentir em diferentes situações. Dessa forma, o *habitus* é estruturado, mas também estruturante, pois disposições já incorporadas funcionam como lentes de interpretação de novas disposições. Importa ainda ressaltar que o *habitus* tem um forte componente da classe social da qual o agente é oriundo, mas não é uma cópia fiel de uma única estrutura social, pois há situações, sobretudo na contemporaneidade, em que as condições de produção do *habitus* não são idênticas ou homólogas às condições de funcionamento, produzindo assim “*habitus* clivados” (Bourdieu, 2001a). Outro destaque importante a ser feito, é o que o *habitus* possui uma dimensão de durabilidade, mas não é estático, pois o que é incorporado na família é transformado pelas experiências escolares e de outras instâncias da sociedade, “de reestruturação em reestruturação” (Bourdieu, 2003, p. 72).

Outra justificativa para a análise sobre o perfil discente é a necessária compreensão das condições de vida dos estudantes, que por certo, impactam sua permanência no interior da universidade. Dessa forma, esse tipo de estudo pode contribuir com a elaboração de políticas de permanência estudantil, a fim de minimizar tal situação.

Portanto, o objetivo deste texto é apresentar o perfil socioeconômico de estudantes de Pedagogia da UFPR que ingressaram em 2012 e 2022. Acredita-se que a comparação entre grupos constituídos em um espaço de uma década pode trazer elementos importantes no que se refere às permanências e alterações ao longo do tempo. Desta forma, serão explicitados dados sobre renda familiar e composição da família, escolarização anterior e de familiares (pais e avós), atuação profissional, faixa etária, gênero e orientação sexual e, por fim, filiação religiosa. Tais dados serão cotejados com outros estudos, a fim de verificar algumas tendências mais gerais sobre estudantes de Pedagogia no país.

O destaque para a filiação religiosa se justifica considerando que o Brasil é um país bastante religioso, apesar de oficialmente, o Estado ser laico (Valente, 2015). Além disso,

diferentes pesquisas apontam que os professores nem sempre deixam suas convicções religiosas quando elaboram e conduzem suas atividades pedagógicas, quer seja na abordagem com a literatura infantil (Valente, 2015), na condução de práticas e elaboração de pareceres descritivos (Camargo, 2019); na condução do conteúdo sobre evolução das espécies (Teixeira, 2016), ou ainda, e de forma proselitista, no chamado “ensino de valores” baseado em crenças cristãs (Mak, 2014; Branco e Corsino, 2015). Além disso, há também a naturalização do cristianismo no ambiente escolar (Knoblauch e Valente, 2022) e casos de intolerância religiosa às professoras candomblecistas motivada por colegas evangélicas (Quintana, 2013), entre outros estudos.

No que se refere especificamente ao curso de Pedagogia, Carneiro (2023) observou forte pertencimento religioso em estudantes de uma universidade estadual de Feira de Santana (BA) e Sambugari (2022) identificou o forte vínculo com igrejas em estudantes do curso de uma instituição pública do Mato Grosso do Sul, as quais também lembraram práticas religiosas de suas professoras do início da escolarização. Knoblauch (2017) observou forte presença da religião cristã em estudantes de uma universidade pública do Paraná e percebeu que o conteúdo religioso filtra aprendizagens ocorridas ao longo do curso, especialmente em relação às questões de gênero.

Vale ressaltar que o campo religioso brasileiro está em transformação. Segundo Teixeira (2014) a análise dos sucessivos censos da população mostra em números aproximados que em 1940, 95% da população afirmava ser católica, apenas 2,6% evangélicos, 1,9% seguiam outras religiões e 0,2% não seguiam nenhuma religião. Em 2000, esses números se alteraram: 73% católicos, 15% evangélicos, 3,5% outras religiões e 7,4% sem religião. Ao analisar os dados do censo de 2010, porém, o autor aponta que a queda católica é ainda mais expressiva, pois eram 64,6%, ao passo que os evangélicos chegaram a 22,2%, com expressiva presença pentecostal nessa composição, e os sem religião passaram a 8%. A análise dos dados relativos à filiação religiosa do censo de 2022 ainda não foi divulgada, mas uma pesquisa realizada pelo Datafolha naquele ano mostra que os católicos representam 49% da população brasileira, os evangélicos somam 26% e os sem religião chegam a 14% (Carranca, 2022). Ainda que os dados não sejam comparáveis pela diferença na composição das amostras, a última pesquisa aponta uma possível tendência para os dados oficiais de 2022, data do último censo. Ou seja, há uma sucessiva queda do número de católicos e um crescimento dos evangélicos e sem religião. Vale destacar que o censo do IBGE inclui na categoria “sem religião” os ateus, agnósticos e aqueles que assim se autodenominam, mas que estão buscando novas igrejas. Dessa forma, sem religião, não

significa necessariamente sem fé ou crença, e há uma presença importante de pessoas com valores cristãos nesse grupo (Teixeira, 2014; Camurça, 2017).

Essas alterações no campo religioso produziram mudanças no cenário político, com a criação de partidos declaradamente financiados por igrejas pentecostais e um recrudescimento do conservadorismo que visa modificações na legislação brasileira a partir de ideais cristãos, sobretudo no que se refere aos direitos reprodutivos e sexuais e à defesa da família cisheteronormativa. Entretanto, esse movimento conta com o apoio de setores conservadores da Igreja Católica e outras esferas de cunho neoliberal da sociedade (Camurça, 2020; Almeida, 2017).

Este cenário, então, reforça a necessidade da compreensão de aspectos sobre a filiação religiosa e hábitos religiosos de estudantes de pedagogia, considerado que aspectos religiosos compõem o *habitus* dos agentes de forma bastante intensa (Setton, 2008).

## **METODOLOGIA**

Os dados aqui analisados foram coletados por meio de questionário com questões fechadas e abertas em dois momentos, em 2012 e em 2022. Nas duas ocasiões, foi endereçado aos estudantes do 1º. ano do curso de Pedagogia da UFPR. Em 2012, os questionários foram entregues impressos aos estudantes e em 2022 foi disponibilizado por QR CODE. Em ambos os casos, foram respondidos em sala de aula e na presença das aplicadoras, que poderiam sanar quaisquer dúvidas sobre as questões. Em 2012 recebemos 100 questionários e em 2022, 78, o que representou quase a totalidade das matrículas dos referidos anos. Os dados foram organizados por meio de estatística simples.

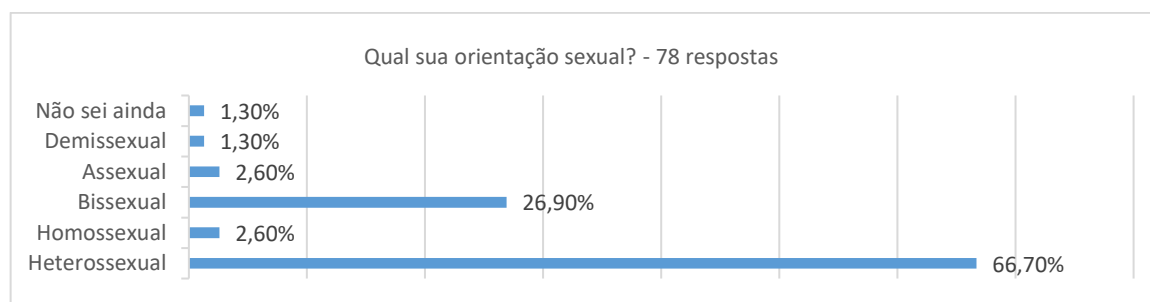
Trata-se, dessa forma, de uma pesquisa quantitativa, seguindo as orientações de Gatti (2004). Segundo a autora, é necessário que pesquisas estatísticas também sejam realizadas por educadores e pesquisadores da educação, pois a análise dos dados depende de seu estofo teórico, o que fica dificultado quando tais pesquisas são conduzidas por pesquisadores de outras áreas (estatística ou economia, por exemplo).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O primeiro dado que merece ser destacado é a imensa presença feminina no curso de Pedagogia. Na UFPR, em 2012, 94% eram mulheres e 6% homens. Em 2022 foram incluídas

mais duas alternativas para a resposta e os dados foram: 93,6% do gênero feminino, 3,8% masculino e 2,6% não binário. A categoria “prefiro não comentar” não recebeu indicações. A expressiva presença feminina no curso de Pedagogia é apontada por outros estudos e acompanha o debate sobre a feminização do magistério (Gutierrez et al, 2012; Lordêlo e Vehine, 2001; Brauna, 2009, por exemplo). Em 2022 foi acrescentada uma questão sobre orientação sexual e os dados indicam uma maior diversidade, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Diversidade sexual – Pedagogia UFPR 2022



Fonte: as autoras

A análise sobre a faixa etária dos estudantes possibilita que seja identificada a média de idade e indica se há trajetórias de escolarização com descontinuidades, o que traz algumas características sobre o corpo discente do curso. Os dados indicam que o curso é relativamente jovem, com um ligeiro aumento do número de estudantes mais jovens em 2022, mas a permanência importante de um grupo de estudantes mais velhas. Em 2012, 71% das estudantes tinham entre 17 e 21 anos, 18% entre 22 e 29 anos e 11% com 30 anos ou mais. Em 2022, esses números foram, respectivamente, 74,3%, 14,1% e 11,6%. Dessa forma, a grande maioria acessa o Ensino Superior logo após a conclusão do Ensino Médio, mas há também um número importante de estudantes em que a trajetória escolar foi interrompida por algum motivo. Vale ressaltar que, em comparação com outros estudos, o corpo discente aqui analisado é mais jovem do que a média nacional. Segundo Gatti e Barreto (2009), que analisaram dados do ENADE de 2005, portanto, dos concluintes do curso daquele ano, apenas 35% concluíram o curso na idade esperada de 24 anos, pouco mais de 25% concluíram entre 25 e 29 anos, e 26% concluíram com 30 anos ou mais. Tais aspectos se aproximam dos que foram encontrados por Gutierrez et al (2012) sobre estudantes de Pedagogia da FURG (Universidade Federal de Rio Grande).

Em relação à renda familiar, constatou-se queda no grupo de 2022. Considerando que a maioria vem de famílias numerosas, é de se supor que vivem com alguma dificuldade

financeira, pois a maior parte vive com até 4 salários-mínimos (57% em 2012 e 68% em 2022), conforme tabela 01. Esses dados justificam que apesar de estarem no 1º. ano do curso, muitas já trabalham e colaboram com o sustento da família. Destaca-se que essa fragilidade econômica também foi constatada por Braúna (2009) e Gatti e Barreto (2009).

Em relação à escolarização anterior, a tendência observada no curso da UFPR, também acompanha os dados de Gatti e Barreto (2009), de modo que em 2012, 57% frequentaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas e 59% frequentaram integralmente o Ensino Médio público. Em 2022 esses números foram, respectivamente 66,7% e 62,8%. Apenas 20% das estudantes de 2012 estudaram os respectivos níveis de ensino em Escola Particular. Em 2022, no entanto, o número de estudantes que frequentaram integralmente esses níveis de ensino em escolas particulares caiu bastante, pois foram um pouco mais de 7% no Ensino Fundamental e perto de apenas 2% no Ensino Médio, o que tem forte relação com a queda na renda familiar.

Tabela 01 - Renda familiar dos estudantes - Pedagogia UFPR 2012-2022

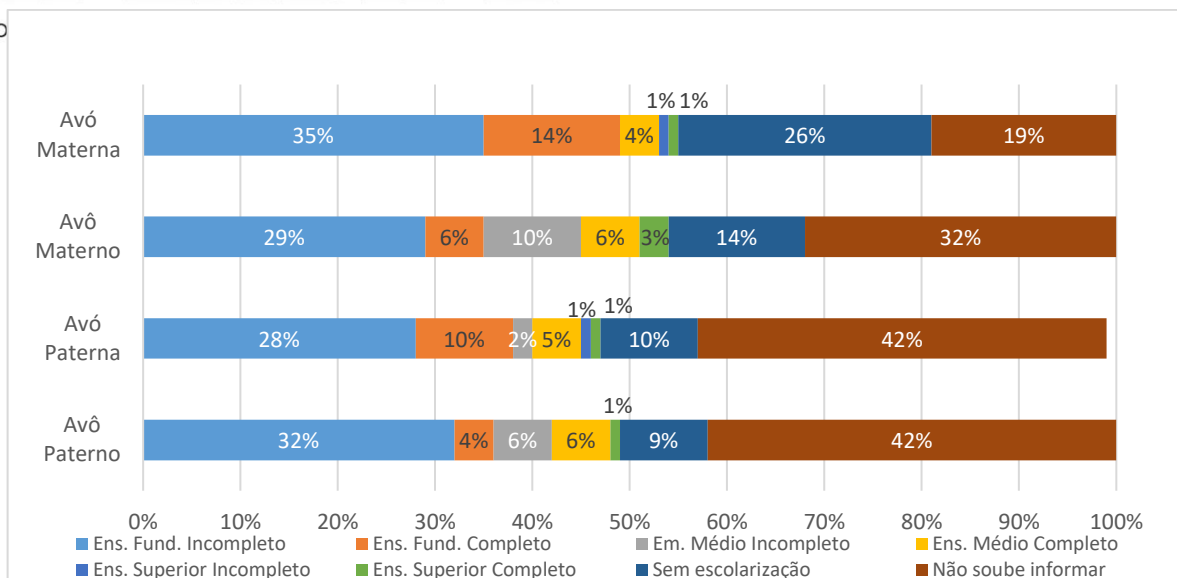
Salários mínimos	2012	2022
Menos de 01	0%	7,7%
01 a 02	17%	12,8%
02 a 03	11%	23,1%
03 a 04	29%	24,4%
04 a 05	08%	11,5%
05 a 06	17%	7,7%
Mais de 06	18%	12,8%

Fonte: as autoras

Segundo Bourdieu (2001b), um importante indicador, apesar de não ser o único, de capital cultural dos agentes é a escolarização dos familiares. Por isso, foi perguntado a escolarização dos avós e pais. De um modo geral, percebe-se uma trajetória ascendente de escolarização de muitas famílias, ao lado de um número expressivo de estudantes que compõe a primeira geração que acessou o Ensino Superior.

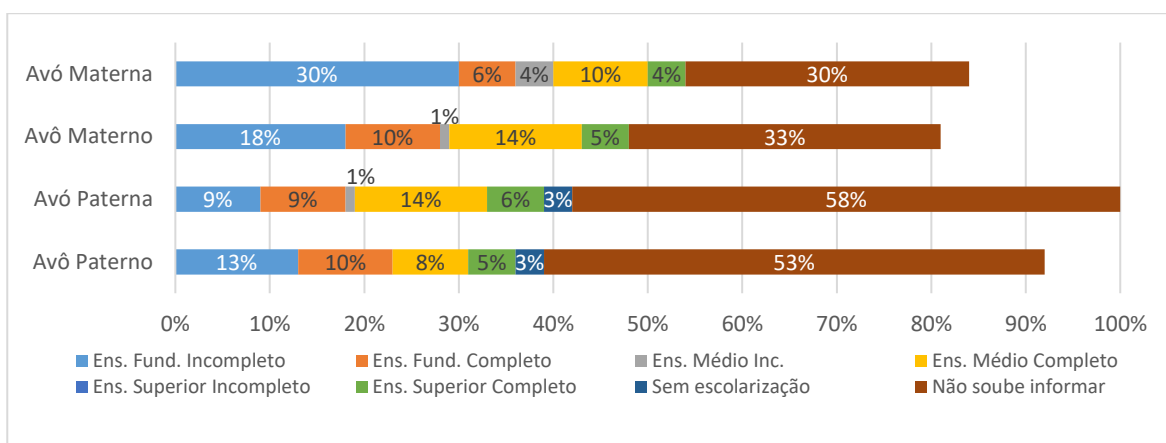
## GRÁFICO 2 – ESCOLARIZAÇÃO DOS AVÓS 2012





Fonte: as autoras

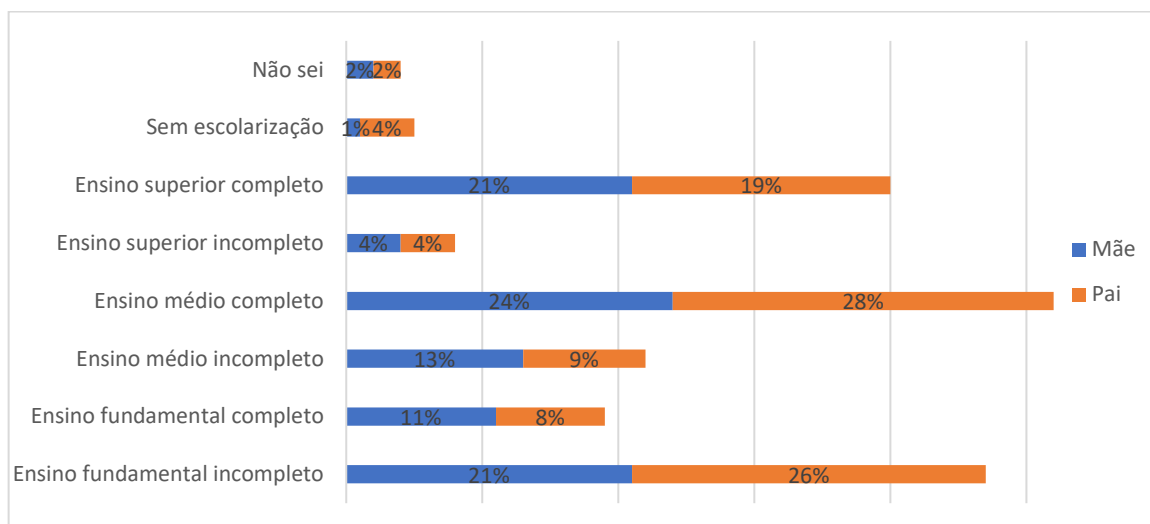
GRÁFICO 3 – ESCOLARIZAÇÃO DOS AVÓS 2022



Fonte: as autoras

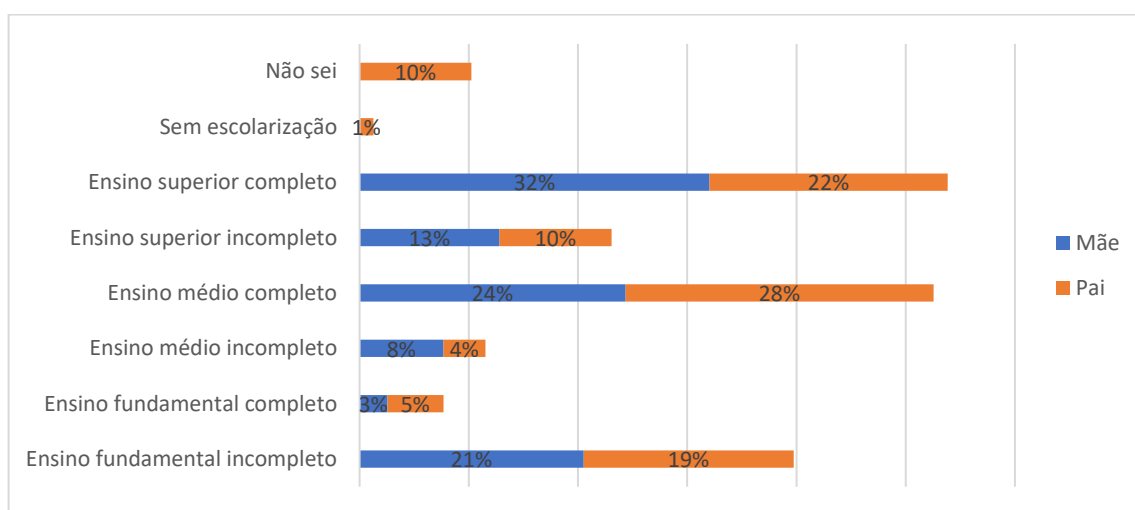
Chama a atenção o fato da maioria das estudantes não saberem informar a escolarização dos avós e o baixíssimo número daqueles que cursaram Ensino Superior. Poucos concluíram o Ensino Médio e muitos não concluíram o Ensino Fundamental. Em relação aos pais, a maioria não chegou a concluir o Ensino Médio, mas houve um acréscimo naqueles que concluíram ou frequentaram o Ensino Superior, sendo que esses números são mais elevados no grupo de 2022, o que pode ser mais bem visualizado nos gráficos 4 e 5. Apenas 21% das mães e 19% dos pais das estudantes de 2012 concluíram o Ensino Superior, o que significa quase 80% delas alcançaram um nível de escolarização superior ao de seus pais. Em 2022, há mais pais que concluíram o Ensino Superior (32% das mães e 22% dos pais), mas ainda é expressivo o número daquelas que ultrapassaram o nível de formação dos pais (68%).

GRÁFICO 4 – ESCOLARIZAÇÃO DE MÃES E PAIS 2012



Fonte: as autoras

GRÁFICO 5 – ESCOLARIZAÇÃO DE MÃES E PAIS 2022



Fonte: as autoras

Em função dos baixos índices de escolaridade dos avós e pais, justifica-se que a ocupação da maioria se refere à profissão manuais, ou na área de serviços e autônomos. Em 2012 a maioria dos pais trabalhava como pedreiro, motorista ou trabalhador rural. Em 2022, a atividade remunerada paterna vem principalmente da área de serviços públicos (30,7%), atividades em obras (19,2%) e autônomas (20,5%). E as mães tendem a trabalhar mais nas áreas domésticas (25,6%), assim como era em 2012, e na educação (14,1%), na saúde (11,5%) e como autônomas (10,2%).

A maior alteração possível de se observar nos dois grupos, no entanto, é em relação à filiação religiosa. Em 2012, 50% eram católicas, 40% evangélicas, 5% espíritas, 1% umbandista e 4% sem religião. Já em 2022, tanto o número de católicas diminuiu, como também das evangélicas: 29,48%, 17,99%. Foi constatado um aumento da dupla pertença e das umbandistas para 3,84%. Mas a maior alteração ocorreu daquelas que não seguem nenhuma religião, pois esse número subiu para 33,33%.

Um olhar mais atento a esse último grupo, mostra que ele segue a tendência apresentada do curso em relação ao gênero e à idade (ou seja, maioria jovem e feminina). A presença dos jovens na categoria sem religião dos últimos censos do IBGE também é importante, pois a maior parte são jovens com menos de 30 anos (Fernandes, 2019; Ritz e Senra, 2022).

Uma das hipóteses elaborada para a explicação desse número foi a presença de maior diversidade sexual no curso. Dentre os estudantes dessa categoria, 57,69% se declararam heterossexuais, 30,77% bissexuais, 3,85% assexual, 3,85% homossexual e 3,85% não sabem sua orientação sexual. No entanto, a bissexualidade também apareceu dentre aquelas que se consideram católicas e evangélicas, ainda que em menor número (22,73% dentre as católicas e 18,18% dentre as evangélicas). Sendo assim, essa correlação não se justifica.

Outra hipótese levantada foi a elevação de formação dos pais, considerando que o fenômeno dos “sem-religião” está articulado a processos de secularização e modernização em sociedades mais escolarizadas (Berger, 2012). Mas, os dados foram inconclusivos, assim como, em relação à renda familiar. Dessa forma, a hipótese aqui levantada é que esses dados acompanham a forma como a juventude vivencia sua fé e espiritualidade, de maneira mais sincrética, distanciando-se da influência familiar e de institucionalizações rígidas, sendo esse fato como uma expressão da secularização das sociedades modernas (Novaes, 2013; Camurça, 2017).

Por outro lado, um último destaque precisa ser feito em relação às jovens religiosas que ainda são a maioria no curso: a maior parte segue a mesma religião desde o nascimento, não menciona migração religiosa e a frequência às atividades religiosas é alto, especialmente para as cristãs, pois é comum que frequentem mais de uma vez por semana e participem intensamente de vários grupos de suas comunidades de fé.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de dez anos, algumas permanências e alterações ocorreram no perfil discente do curso de Pedagogia da UFPR. A expressiva maioria feminina, jovens, oriundas de escolas públicas cujos pais e avós possuem pouca escolaridade e a renda familiar é baixa são características que se conservaram e que acompanham o perfil de estudantes do curso de outras instituições brasileiras (Gatti e Barreto, 2009; Braúna, 2009; Gutierrez et al, 2012; Lordêlo e Verhine, 2001).

No caso paranaense, porém, apesar de um ligeiro acréscimo na escolarização dos familiares, houve uma queda significativa da renda familiar ao longo de dez anos, o que ocasionou um aumento de estudantes oriundas de escolas públicas em 2022. Isso pode estar relacionado com o período pandêmico causado pela COVID-19 no qual o isolamento social foi recomendado como forma de evitar a propagação do vírus, de modo que muitos trabalhadores, sobretudo aqueles da informalidade e pequenos profissionais autônomos (realidade presente nos dados aqui analisados) foram afetados economicamente com queda no rendimento mensal. Mas, outra possível explicação é a intensificação das políticas de cotas afirmativas para o acesso ao Ensino Superior que ocorreu no período analisado, com reserva de vagas para estudantes de baixa renda, negros e de escolas públicas.

Dessa forma, é grande o número de estudantes cujos pais não tiveram acesso ao Ensino Superior, o que pode trazer consequências importantes para o desempenho acadêmico, caso as universidades não se atentem a essa realidade, considerando o peso do capital cultural herdado nos sistemas de ensino (Bourdieu, 2001b). Esse fato, aliado à constatação de que muitos estudantes trabalham desde o 1º. ano do curso, também traz consequências para a formação, pois nossas universidades ainda se organizam por um viés meritocrático e valorizam as disposições escolásticas, conforme apontado por Bourdieu (2001a). É preciso, então, considerar quem são nossos estudantes e suas condições objetivas de vida para a construção de uma nova cultura universitária, de fato mais inclusiva.

Outras duas alterações importantes foram observadas no grupo de 2022: uma maior diversidade sexual e um aumento expressivo do número de estudantes que se consideram sem religião. Se em 2012 o elevado número de estudantes religiosas chamou a atenção e causou preocupação o fato de suas convicções religiosas afetarem o aprendizado para a docência, sobretudo a partir de valores religiosos conservadores (Knoblauch, 2017), em 2022 há dois aspectos a serem melhor analisados: o modo como estudantes “sem religião” vivenciam sua religiosidade, considerando que sem religião não significa necessariamente sem incorporação

de valores religiosos, conforme explicado anteriormente; e o modo como as estudantes religiosas vivenciam sua fé. Nos dois casos, é importante compreender como essas jovens articulam seus valores religiosos com os conhecimentos seculares veiculados pelo curso. Tais análises são importantes para a defesa de uma educação verdadeiramente laica.

Destaca-se por fim a necessidade de que outras pesquisas sobre o perfil de estudantes de pedagogia incorporem questões sobre filiação religiosa e vivência da fé, pois apesar de ser uma informação de foro íntimo, é um dado importante de pesquisa, considerando o papel que a religião exerce na cultura brasileira e os crescentes movimentos religiosos de cunho conservador no país.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 50, e175001, 2017.

BERGER, P. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. 8ª. reimp. São Paulo: Paulus, 2012.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. 324p.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 39-64.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003, p.39-72.

BRANCO, J. C.; CORSINO, P. O discurso religioso em uma escola de educação infantil: entre o silenciamento e a discriminação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRAÚNA, R. C. A. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2009.

CAMARGO, L. P. **O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil: relações entre docência e religião?** 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CAMURÇA, M. A. Os “sem religião” no Brasil: juventude, periferia, indiferentismo religioso e trânsito entre religiões institucionalizadas. **Estudos de Religião**, São Bernardo, v. 31, n. 3, p. 55-70, set./dez. 2017.



CAMURÇA, M. A. Um poder evangélico no estado brasileiro? Mobilização eleitoral, atuação parlamentar e presença no governo Bolsonaro. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 12, n. 25, p. 82-104, jan./abr. 2020.

CARRANÇA, T. Jovens ‘sem religião’ superam católicos e evangélicos em SP e Rio. **BBC News Brasil** (online). São Paulo, 9 maio 2022. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61329257>. Acesso em 15 jun. 2024.

CARNEIRO, I. J. **Religiosidade no contexto universitário: uma análise do perfil religioso de jovens estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da UEFS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

FERNANDES, Sílvia. Trajetórias religiosas de jovens sem religião: algumas implicações para o debate sobre desinstitucionalização. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 369-387, 2019.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUTIERRES, J. D. et al. O Perfil do aluno de Pedagogia da FURG. In: **Anais IX ANPED-Sul**. Caxias do Sul, 2012.

KNOBLAUCH, A. Religião, formação docente e socialização de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, jul./set. 2017.

KNOBLAUCH, A; VALENTE, G. Formação de professores e a questão religiosa. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 114, p. 21-36, maio/ago. 2022.

LORDÊLO, J. A. C.; VERHINE, R. E. Perfil do aluno e rendimento escolar em Pedagogia: correlacionando variáveis na UFBA. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 05, p 57-70, 2001.

MAK, D. **A presença da religião em ações docentes de uma escola pública de educação infantil**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOVAES, Regina. Jovens sem religião: sinais de outros tempos. In.: TEIXEIRA, Faustino. MENEZES, Renata. (org.) **Religiões em Movimento: o Censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 175-190.

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, mar. 2017.

QUINTANA, Eduardo. Intolerância religiosa na escola: o que professoras filhas de santo têm a dizer sobre esta forma de violência. **Revista Fórum Identidades**, v. 14, pp. 127-140, 2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

RITZ, C. D. A.; SENRA, F. Pessoas sem religião com crenças: considerações sobre o fenômeno religioso dos sem religião. **Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, Brasil, v. 20, n. 3, p. 316-334, 2022.

SAMBUGARI, M. O exercício docente na visão de futuros professores: um olhar a partir de situações internalizadas na igreja. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 114, p. 75-85, maio/ago. 2022.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

TEIXEIRA, F. Campo religioso em transformação. **Comunicações do Iser**, Rio de Janeiro, n. 69, p. 34-45, set. 2014.

TEIXEIRA, P. Aulas de evolução e religiosidade: conflitos velados e intensos. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBio)**, [S.l.], n. 9, p. 2470-2482, 2016.

VALENTE, G. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

## CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE DE FORMADORES: UM OLHAR PARA A SUPERVISÃO

Luana Maria Gomes de Alencar – UFPI

Krícia de Souza Silva - UFPI

### Resumo

O estágio supervisionado tem importância histórica e singular na formação docente, constituindo-se objeto de estudo de pesquisadores, com diferentes enfoques. Nesse trabalho, o foco é a supervisão, mais especificamente as contribuições do estágio na aprendizagem docente de formadores. Parte-se do pressuposto de que o estágio é *locus* de aprendizagem não só para os estagiários, mas também para os supervisores das escolas de educação básica e para os professores formadores das Instituições de Ensino Superior. Portanto, procurou-se elementos que respondessem a seguinte problemática: “Como a experiência de supervisão de estágio supervisionado contribui para a aprendizagem docente das formadoras? Nesse sentido, a fundamentação teórica que aprofunda essa discussão, se norteia em autores como Pimenta e Lima (2012), Pimenta e Anestesiou (2014), Zabalza (2014), Tancredi (2009), entre outros. Quanto aos aspectos metodológicos, a abordagem da pesquisa é de base qualitativa, pautando-se na construção de relatos de experiências (Mussi; Flores e Almeida, 2021) construídos pelas próprias autoras deste artigo, para descrever as vivências profissionais experienciadas e as reflexões construídas no decorrer de suas atuações como docentes de supervisão de estágio do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, *campus* de Floriano. Os resultados apontam para um entendimento de que a experiência de supervisão contribui para a construção de aprendizagens docentes para os formadores, pois a partir de suas experiências nos diferentes contextos escolares, é possível refletir criticamente sobre a realidade educacional, a formação dos discentes, a importância dos diferentes tipos de profissionais que atuam dentro das escolas, entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Supervisão. Aprendizagem docente. Curso de Pedagogia.

### Introdução

O estágio supervisionado é uma experiência de aprendizagem para os seus envolvidos: o professor em formação inicial (licenciando, estagiário), o professor supervisor da escola e o professor formador, da instituição de ensino superior. Neste trabalho, o foco são os professores formadores, suas reflexões, atravessamentos e experiências no agir docente ao longo do processo de supervisionamento do estágio.

A importância de investigar esse aspecto se dá pela compreensão de que a aprendizagem docente se firma e aprofunda a partir das dinâmicas que ocorrem nas salas de aula das escolas,

onde os conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem passam a ser reconstruídos e ampliados de modo contínuo, interseccionando a experiência e a teoria, o individual e o coletivo, indicando que os professores, em qualquer fase da carreira, precisam continuar a aprender (Tancredi, 2009). Tendo em vista essa compreensão, levamos em consideração o entendimento de que não somente os estagiários são aprendizes ao longo do estágio, mas o professor formador que intervém nessa atividade, também se coloca na posição de alguém que aprende continuamente, agregando conhecimento ao seu processo de aprendizagem docente.

Compreendemos na verdade que há diferentes espaços e tempos do aprender a ser professor e, no caso do professor universitário, há aspectos peculiares a considerar como, por exemplo, de que este não tem uma formação específica para atuar nessa etapa de ensino, colaborando então para sua constituição identitária de docente no ensino superior, as próprias práticas, a formação continuada etc. Tancredi (2009) nos lembra que o processo de aprender a ensinar é contínuo, complexo e requer tempo e disponibilidade por parte dos professores, além da capacidade crítica de analisar as situações que lhe foram observadas e orientadas dentro do contexto escolar.

Tal reflexão nos leva diretamente as contribuições de Freire (1996) que nos ensina que não há docência sem discência, em outras palavras, que ainda que educadores e educandos sejam diferentes entre si, contudo “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p.25). Por isso, as duas posturas se complementam entre si, e mesmo que apresentem singularidades próprias, não se reduzem à condição de objeto.

Destarte, no desenvolvimento deste trabalho levamos em consideração também os aspectos desafiadores relativos à atividade de supervisão, que são apontados por Alencar (2017) como limitantes no estágio supervisionado. No que se refere à essa limitação, podemos pontuar os seguintes desafios, a saber: o acompanhamento de um quantitativo maior de estudantes; Os diferentes posicionamentos sobre como essa supervisão deve acontecer, que envolve queixas por parte dos alunos; As dificuldades quanto à organização dos estagiários nas escolas, devido a diferentes fatores, entre outros.

Diante dos aspectos acima mencionados, justificamos a importância de pesquisar a supervisão no contexto do estágio supervisionado. Este trabalho se constitui então a partir da experiência de supervisão das autoras nos estágios obrigatórios no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, *campus* Amílcar Ferreira Sobral, localizado na cidade de

Florianópolis/PI, que nos levou a refletir sobre as contribuições do mesmo para nossa aprendizagem docente.

## **Metodologia**

O Relato de experiência é um tipo de metodologia de pesquisa que proporciona a produção de conhecimento a partir da narrativa de uma vivência acadêmica e/ou profissional de um dos eixos que sustentam a formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), no qual sua característica principal é a descrição de uma intervenção (Mussi; Flores e Almeida, 2021). Deste modo, o presente relato é resultado das vivências durante nossa atuação como supervisoras dos estágios obrigatórios oferecidos no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí, campus de Florianópolis. Especialmente os estágios em gestão e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são coordenados pelas autoras da pesquisa. As supervisões foram realizadas, portanto, em diversas instituições de educação básica pública, desta cidade, onde destacamos o período de 18 de novembro de 2023 a maio de 2024.

A pesquisa é de base qualitativa, objetivando entender nossa realidade profissional, de forma não quantificada, ou seja, através do universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes possíveis de serem encontrados no campo de atuação em que intervimos enquanto supervisoras (Gil, 2012).

## **Compreensões acerca do estágio supervisionado**

O estágio supervisionado é *locus* de aprendizagem não só para os estagiários, mas também para nós supervisores das escolas e para os professores formadores das Instituições de Ensino Superior. Por essa razão, decidiu-se aprofundar o conhecimento acerca das contribuições para o professor formador, já que a maior parte das pesquisas sobre estágio volta o olhar somente para o estagiário. Contudo, estar acompanhando, direcionando os licenciandos em suas experiências nas escolas proporciona aos professores formadores revisar concepções e repensar práticas, ter conhecimento da realidade educacional, sendo então uma forma de atualização, já que não desenvolve mais sua prática docente nesse espaço. Permite também aprender com as aprendizagens dos estagiários, entre outras possibilidades.

Para pensarmos melhor essa aprendizagem dos professores formadores, é importante endossarmos a fundamentação teórica sobre estágio e nossa compreensão acerca desse



componente curricular. Uma das ideias que fortalecem o pensamento de ser o estágio um momento de aprendizagem é o pensarmos como “[...] como campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa” (Pimenta; Lima, 2012, P. 24). O Estágio como pesquisa traz a conotação de ser um campo de investigação e não meramente o cumprimento de uma obrigação no curso de formação. Faz-nos pensar a escola como um campo vivo do aprender sobre a profissão. Faz-nos ter um olhar atento para problemáticas e demandas da realidade educacional. Tantas vezes os licenciandos, na oportunidade do estágio, trazem questões não pensadas a priori pelo professor formador, trazem questionamentos que emergem da experiência e que merecem uma compreensão, uma investigação.

Podemos associar essa compreensão com a ideia de que “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (Pimenta e Lima, 2012, p.45). Ou seja, não é apenas “o momento da prática”, mas o momento da teoria também, a partir das problemáticas, demandas e observações da realidade, está complexa, contraditória, construir conhecimento *in loco*. Essa é inclusive uma das preconceções que buscamos quebrar com os alunos após ouvirmos fala como: “Professora, na prática é tudo diferente”. Essa fala prescinde de uma reflexão mais ampla e minuciosa de diferentes aspectos, aos quais não vamos nos debruçar aqui, mas ressaltar que, pela articulação de aspectos teóricos e práticos, podemos construir uma base de conhecimento sólida. Convida os professores formadores a buscarem novos conhecimentos frente às demandas, a reverem suas concepções, enfim.

Freitas (1996) informa o estágio como sendo espaço privilegiado para serem feitas confrontações das concepções teóricas sobre a educação, a escola e o ensino, construídas durante o curso, com as opções de trabalho, o compromisso com a educação e a escola pública e a realidade do trabalho pedagógico escolar. É aqui que reside muito da potencialidade do estágio como espaço de aprendizagem. Os sujeitos envolvidos, a partir da experiência de aprendizagem nas escolas, são convidados a fazerem essas confrontações.

Zabalza (2014), ao julgar o estágio como uma situação de aprendizagem, especifica alguns pontos importantes para que ele assim se assuma: a concepção de aprendizagem que subjaz ao projeto de estágio e a seu desenvolvimento; o aprender a partir da experiência; a organização interna do processo de estágio oferecido aos estudantes; os tipos de atividades e/ou compromissos solicitados ou encomendados; o tipo de supervisão que se estabelece; o vigor e a profundidade da experiência em relação ao perfil profissional. Todos esses pontos apontados pelo autor são possibilidades para aprender, caminhos para o olhar investigativo.

Acerca das especificidades do estágio supervisionado, nos reportamos a Freitas (1996) para afirmar que o estágio é espaço privilegiado para serem feitas confrontações das concepções teóricas sobre a educação, a escola e o ensino, construídas durante o curso, com as opções de trabalho, o compromisso com a educação e a escola pública e a realidade do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, para isso, a autora destaca a necessidade da mediação do professor supervisor para que as intenções formativas desse componente curricular sejam alcançadas e tenham êxito. Assim, a supervisão configura também o docente formador como sujeito da aprendizagem construída nesse espaço de formação.

### **O estágio supervisionado como espaço de aprendizagens docentes para professores formadores**

No sentido de defender o estágio como espaço de aprendizagem docente para professores formadores é importante pontuar algumas questões sobre a formação deste professor, e somente depois então, falar de sua atuação do estágio supervisionado. Sobre a primeira questão, Pimenta e Anastasiou (2014, P. 107) afirmam que a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada (na LDB), sob a forma de um curso específico, como para as outras etapas da educação básica. Em suas análises, as autoras, embora valorizem a formação docente no âmbito da pós-graduação, reconhecem que a fragilidade dessa exigência se dá quando “[...] nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que têm para se aperfeiçoar nesse aspecto” (Pimenta E Anastasiou, 2014, p. 107), se referindo à prática docente.

A partir disso, compreende-se que a formação do professor universitário se consolida em sua experiência docente e na formação continuada, já que não há um preparo específico para a docência no ensino superior. No caso do professor do curso de Pedagogia, por exemplo, que prepara futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o estágio supervisionado constitui oportunidade de se atualizar em relação ao contexto das escolas. Por sua vez, a relação com os professores permite uma troca de conhecimento e de saberes necessários para orientar os estagiários em seu processo de aprendizagem. Acrescenta-se que essa parceria entre professores de estágio e professores supervisores das escolas, na oportunidade do estágio, poderia dar margem para outras parcerias, como, por exemplo, na formação continuada, a partir de demandas que vão se apresentando.

Sobre esse aspecto, importante destacarmos que as contribuições do estágio para a aprendizagem de formadores incluem considerar o que nos apresenta Bolzan e Isaia (2006, p. 4), sobre o **autoaperfeiçoamento e a autoconsciência docente**, que têm a ver com o processo autorreflexivo na aprendizagem docente, quando afirmam que “[...] o processo de aprender a docência implica em uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa, visando reformular o que está sendo feito, no momento da sua execução”. Ou seja, evidenciam-se as demandas que surgem ao longo do cotidiano escolar, e a partir disso, desenvolve-se um processo reflexivo coletivo, que promove diálogo crítico entre estagiários, professores supervisores e professores da sala de aula escolar, de forma que juntos possam pensar ações e/ou alternativas para os desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto a considerar é que em se tratando de aprendizagem docente, como nos coloca Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Esse ponto nos leva a corroborar que “[...] não podemos falar em aprendizagem docente sem referência aos discentes em seus processos formativos, pois, à medida que os professores são formadores, também se formam [...]” (Bolzan e Isaia, 2010, p. 16). Desse modo, antes de qualquer argumento, estar na condição de professor formador já possibilita a construção de aprendizagens, principalmente ao se considerar que as atividades de estágio ocorrem nos contextos profissionais, diferentemente das disciplinas do curso que se dão de modo mais teórico, no espaço físico da universidade. Estar na condição de professor formador é então um convite para aprender.

Outro aspecto é o fato de estar numa relação entre diferentes instituições - universidade e escola- com diferentes sujeitos, o que pode proporcionar o que nos coloca Bolzan e Isaia (2010, 16) de que “[...] a construção da aprendizagem de ser professor é colaborativa [...] é uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações”. Ou seja, o estágio é um espaço privilegiado por possibilitar uma aprendizagem colaborativa, a partir da interação de duas instituições de formação e seus diferentes sujeitos.

### **Supervisão no estágio supervisionado no curso de Pedagogia: relatos e aprendizados**

Nesse tópico, relatamos um pouco da experiência de supervisão no estágio supervisionado no curso de Pedagogia, ressaltando contribuições para o processo de aprendizagem docente. Uma das autoras é supervisora do estágio supervisionado em gestão escolar e a outra nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pensar as contribuições do estágio para o processo de aprendizagem docente nos mobiliza a pensar nosso processo formativo, e como fomos e vamos nos constituindo na docência, lembrando inclusive, o tempo em que vivemos o estágio na graduação, na condição também de jovens universitárias. Vejamos que na descrição abaixo, transcrevemos uma narrativa referente a experiência de supervisão em gestão educacional, no qual em diálogo com as estagiárias e com a gestora de uma das escolas, podemos reafirmar baseadas em Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) que diferentes concepções de gestão escolar refletem as diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel da educação na sociedade: um papel que pode ser meramente utilitarista, voltado para a garantia do ensino do currículo obrigatório escolar, nos diferentes níveis de ensino; Ou que pode ser, por outro lado, algo mais complexo e político, que tem como finalidade principal a emancipação dos educandos, o que requer um compromisso coletivo e desafiador a ser assumido por todos e todas que compõem a comunidade escolar.

A Gestora sentada em meio ao pátio entre as estagiárias, relata seu compromisso com a escola e as crianças que ali frequentam, afirmando que muitas vezes precisou tomar uma atitude autônoma diante dos desafios que surgem no cotidiano escolar, a exemplo de uma situação em que o carro da prefeitura não pôde realizar a entrega do lanche das crianças, e então ela, juntamente com algumas professoras da instituição, se propuseram a ir em seus veículos particulares providenciar a busca dos alimentos que serviriam de lanche naquela ocasião. Ou em situação similar, quando percebia a situação mais carente de algumas crianças, chegava a levar lanche de casa para dar de café da manhã para alguns alunos. Com orgulho ela afirma que ter aceito o papel de gestão escolar de uma comunidade pobre, foi também ter aceito o papel de agir com humanidade e solidariedade nas diversas demandas sociais que também se fazem necessárias para que o processo de aprendizagem aconteça.

Neste relato, ao finalizar a conversa com a gestora acima mencionada, foi realizada uma reflexão com as estagiárias sobre o texto anterior que havia sido discutido em sala de aula, no qual afirmava que um dos principais objetivos do trabalho do gestor escolar é prover condições, meios e recursos necessários para o ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2012). Nesse ponto, verificamos que somente a partir da vivência do cotidiano escolar por parte dos universitários, seria possível que realmente percebessem o desafio que é realizar esta garantia de condições, meios e recursos necessários à aprendizagem, visto que em comunidades periféricas, tais elementos são muito mais difíceis de serem continuamente fornecidos, levando gestores e professores a muitas das vezes, tomarem atitudes para além das funções profissionais pré-estabelecidas.

Como supervisoras de estágio, percebemos então que a formação docente inicial e continuada, não pode jamais se afastar das problemáticas e demandas contemporâneas que surgem nos cotidianos escolares, e que conforme exposto no relato anterior, acontecem para além da sala de aula da/na universidade, sendo insuficientes para demonstrar com concretude às dificuldades que muitas das vezes a teoria pedagógica não conseguem deixar explícito.

Em outro exemplo, este referente a experiência de supervisão de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental se refere ao aprender sobre o contexto escolar e a prática docente. No caso do professor do ensino superior que forma futuros professores, estar nas escolas na oportunidade do estágio viabiliza se atualizar em relação às demandas do processo de ensino na educação básica, bem como sobre a prática do professor nessa etapa. Esse professor, formador de futuros professores, esteve na escola em outros momentos, antes do ingresso no ensino superior, mas que agora não está mais no chão da escola, sendo importante essa atualização e formação contínua através das experiências.

Na condição de professora do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, refletimos sobre os desafios da realidade das escolas públicas, no tocante à aspectos como infraestrutura, níveis e dificuldades de aprendizagem dos alunos, problemáticas sociais que adentram as escolas, entre outras. Esses desafios são relatados pelos estagiários nos relatórios e nos momentos de socialização na universidade, nos quais trazem perguntas para as quais muitas vezes não temos respostas mas que podemos empreender uma reflexão sobre os fatores que levam àquela situação, e isso colaborar para a aprendizagem e a construção de teorias pessoais de ação, estas que:

[...] se referem aos conhecimentos profissionais e também aos valores, aos julgamentos e aos pensamentos que foram sendo formados na trajetória de cada profissional, afetadas por diversos fatores condicionantes e pelas formas como significam cada experiência vivenciada. Essas teorias pessoais dos professores balizam seus julgamentos e orientam suas decisões no âmbito da sala de aula (ALENCAR, 2021, p. 17).

A partir dessa definição, e entendemos que os estagiários, futuros professores, a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade, das aprendizagens construídas nas escolas a partir do estágio, das suas práticas e estas em confronto, possibilitam a construção de teorias pessoais de ação. No caso do professor formador, cabe-lhes o papel de mediação de reflexões que levem a isso, e que lhes favorecem também aprender, ao ouvir os relatos dos estagiários, ao mediar as reflexões através de uma reflexão teórica.



O momento de leitura dos relatórios é particularmente importante para a aprendizagem do professor formador pois na escrita o pensamento se apresenta mais estruturado, bem como pelo aspecto de que traz um olhar retrospectivo da experiência dos estudantes. Considerarmos formativa a escrita de si e da prática profissional, e a leitura delas, temos, neste momento, a oportunidade de refletir também e agregar conhecimentos.

O estágio é um momento de iniciação à carreira docente e, como tal, é comum uma empolgação dos estagiários em inovar, em fazer acontecer, em superar os desafios identificados nas salas de aula e nas escolas, o que traz para nós professores formadores uma renovação também e uma aprendizagem sobre as práticas que eles empreendem e que se mostram exitosas. Com frequência ouvimos falas de satisfação da parte deles por terem conseguido superar obstáculos, por terem conquistado a confiança dos alunos, por terem colaborado com o processo formativo de alunos com dificuldades e diagnósticos.

Acompanhar e mediar processos de aprendizagem de futuros professores têm um sentido formativo. o professor nunca está pronto e acabado, nunca cessam as possibilidades de aprender, mas, pelo contrário, se renova no percurso de aprendizagem coletiva.

## **Conclusões**

Em síntese, concluímos que a oportunidade de atuar como supervisoras de estágio supervisionado nos possibilitou um retorno à experiência de aprendizes, não apenas no âmbito de redescobertas das dinâmicas que interpelam o processo educativo dentro do contexto escolar, com seus desafios e possibilidades, demandas e alternativas desenvolvidas, mas também de produzir novos significados e sentidos as teorias que estudamos e discutimos com os alunos na universidade, e sobretudo de nos colocarmos juntamente com os estagiários a pensar criticamente sobre a vivências reais que encontrarão no trabalho de atuação da educação escolar, seja na gestão ou nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme pontuamos em nossas considerações.

Destarte, finalizamos nossas considerações acreditando que o estágio supervisionado, portanto, é instrumento de aperfeiçoamento de nossa prática docente, que se tornando continuamente reflexiva, nos possibilita também evoluir na autoconsciência e no aprofundamento do tipo de práticas pedagógicas que estamos contribuindo para se produzir.

## Referências

ALENCAR, Luana Maria Gomes de Alencar. **Caminhos de aprendizagem docente no ensino superior: histórias narradas por professores no início da carreira.** 2021. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

ALENCAR, Luana Maria Gomes de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia.** Teresina: EDUFPI, 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, ano XXIX, n. 3, Porto Alegre, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

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

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUSSI; Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **PRESSUPOSTOS PARA A ELABORAÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.** Disponível em: <file:///C:/Users/Claudino/Downloads/9010-Texto%20do%20artigo-22658-3-10-20211027.pdf>>. Acesso em 18 jun 2024.

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

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.