

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Josefina Aparecida Virgulino Baetens

**SENTIDOS PESSOAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
MINAS GERAIS**

Belo Horizonte

2023

Josefina Aparecida Virgulino Baetens

**SENTIDOS PESSOAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Zanardi

Área de concentração: Conhecimento, Currículo e Tecnologias

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B142s Baetens, Josefina Aparecida Virgulino  
Sentidos pessoais e significados sociais do estágio obrigatório do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Josefina Aparecida Virgulino Baetens. Belo Horizonte, 2023.  
124 f. : il.

Orientador: Teodoro Adriano Zanardi

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Estudo e ensino (Estágio). 2. Programas de estágio. 3. Estagiários (Educação). 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. 6. Grupos focais (Técnica de entrevista). 7. Significação (Psicologia). I. Zanardi, Teodoro Adriano. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Josefina Aparecida Virgulino Baetens

SENTIDOS PESSOAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
MINAS GERAIS

Texto apresentado à Banca de Exame de  
obtenção de título de Tese de Doutorado à  
banca do Programa de Pós-graduação em  
Educação da Pontifícia Universidade Católica  
de Minas Gerais.

---

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi (Orientador) – PUC Minas

---

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus – UEL

---

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

---

Prof. Dr. Lucélia Tavares Guimarães – UEMS

Belo Horizonte, 02 de outubro de 2023

## RESUMO

Esta tese discute e analisa sentidos e significados atribuídos ao Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia, conceitos propostas por Leontiev. Focaliza-os, graduandos do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais os quais se submeteram ao grupo focal. Tal método permitiu um desvelamento dos significados e Sentidos sobre o estágio, suas aproximações e distanciamento. Apresenta ainda resultados de pesquisa de revisão teórica conceitual sobre estágio e seus significados para graduandos de outras instituições. A pesquisa discorre pela lente do Materialismo histórico-dialético, Práxis e contradição enquanto área de conhecimento e superação para Educação, bem como os conceitos de sentido pessoal, de significado social. Foram realizados estudos bibliográficos temáticos e de atualização, por meio dos quais se buscou conhecer contribuições relevantes sobre Estágio Obrigatório em Pedagogia, além de legislações e prescritos por instituições. Portanto, a pesquisa referenciou-se no aporte das diretrizes e concepções de estágio e estudos de pesquisadores. Adotou uma abordagem qualitativa com finalidade descritiva e o estudo de caso do curso mencionado. Relata, também, a pesquisa realizada junto aos graduandos estagiários que aponta para um estagiário que aparece como um observador e um sujeito de práticas inerentes ao estágio, porém com a indagação de como poderiam exercer sua práxis e como agir mediante as contradições, geralmente angustiados e deslocados do verdadeiro papel do estagiário. Os resultados obtidos com as investigações sobre os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais do estágio podem ser importantes para a construção de um modelo fundado na práxis, mas também para a observação do tempo-espço que o estagiário ocupa no momento da sua observação ou intervenção. O estagiário não deve estar deslocado do seu papel, o que gera contradições e incapacidade de superação, tal observação encontra-se nos achados desta tese.

Palavras-chave: Significado Social; Sentido Pessoal; Estágio Obrigatório; Práxis; Pedagogia.

## **ABSTRACT**

This thesis discusses and analyzes meanings attributed to the Mandatory Internship of the Pedagogy course, concepts proposed by Leontiev. It focuses on graduates of the Pedagogy course at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais who submitted themselves to the focus group. This method allowed for the unveiling of the meanings and meanings about the internship, its approaches and distances. It also presents research results from a conceptual theoretical review about the internship and its meanings for undergraduates from other institutions. The research takes place through the lens of historical-dialectical Materialism, Praxis and contradiction as an area of knowledge and overcoming for Education, as well as the concepts of personal meaning and social meaning. Thematic and updating bibliographical studies were carried out, through which we sought to find out relevant contributions about Mandatory Internship in Pedagogy, in addition to legislation and prescribed by institutions. Therefore, the research was based on the guidelines and concepts of internships and researchers' studies. It adopted a qualitative approach with descriptive purposes and the case study of the mentioned course. It also reports the research carried out with undergraduate interns that points to an intern who appears as an observer and a subject of practices inherent to the internship, but with the question of how they could exercise their praxis and how to act in the face of contradictions, generally distressed and displaced from the real role of the intern. The results obtained from investigations into the social meanings and personal meanings of the internship can be important for the construction of a model based on praxis, but also for the observation of the time-space that the intern occupies at the time of their observation or intervention. The intern must not be displaced from his role, which generates contradictions and inability to overcome, this observation is found in the findings of this thesis.

**Keywords:** Social Meaning; Personal Meaning; Mandatory Internship; Praxis; Pedagogy.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCF	Base Nacional Comum Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EI	Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Estágio Supervisionado
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
FACED/UFC	Universidade Federal do Ceará
LDB	Lei das Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBEDUC	Observatório da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPI	Programa Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMT

Universidade Federal do Mato Grosso

UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico .....	24
Quadro 2 – Etapa da Pesquisa .....	36

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1	Problema de pesquisa .....	14
1.2	Justificativa.....	19
1.3	Um inventário de pesquisas próximas ao nosso objeto .....	23
1.4	Caminhos da pesquisa.....	35
<b>2</b>	<b>UM OLHAR CRÍTICO PARA ANÁLISE DAS NUANCES NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO .....</b>	<b>39</b>
2.1	Materialismo histórico-dialético e alguns conceitos fundamentais .....	39
2.2	Elementos críticos para uma análise da educação a partir de Jamil Cury .....	44
2.3	Práxis e educação .....	48
2.4	Significados Sociais e Sentidos Pessoais como conceitos em Leontiev .....	52
<b>3</b>	<b>CONTEXTOS E CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA, COMO ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES .....</b>	<b>64</b>
3.1	Discurso sobre a educação, a formação de professores e de pedagogos na sociedade contemporânea .....	64
3.2	LDBEN e as diretrizes nacionais do curso de Pedagogia .....	69
3.3	Concepções dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia: uma construção de significados sociais .....	81
<b>4</b>	<b>ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC MINAS: SIGNIFICADOS SOCIAIS E SENTIDOS PESSOAIS .....</b>	<b>89</b>
4.1	O projeto curricular para o estágio no curso de pedagogia da PUC Minas .....	89
4.2	As percepções do campo a partir dos grupos focais .....	93
4.3	Contradições no estágio obrigatório .....	101
4.4	Práxis no contexto do estágio obrigatório.....	105
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE A - Roteiro de questões para entrevista semiestruturada....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória percorrida, até este momento, a qual me levou a pesquisar sobre os Sentidos Pessoais e Significados Sociais novamente (primeira pesquisa ocorreu no mestrado) se iniciou na graduação em pedagogia. Enquanto aluna do curso de pedagogia, ao concluir todo o conteúdo de didática e metodologia, indagava sobre: como se faz e como ministra uma aula? E ainda, o que faz uma coordenadora pedagógica? Ou supervisora? Era um momento de grande insegurança e medo, medo, principalmente, de descobrir naquele momento que não seria uma Pedagoga. Não me sentia preparada, apesar de espelhar em professores do curso de pedagogia, não tinha certeza do que fazer em uma sala de aula. Faltava criar um método, mas como seria isso?

Era um fato, não sabia vincular tudo o que eu havia aprendido aos conteúdos e à prática pedagógica. Como seria uma educadora comprometida com libertação se não sabia o que fazer, como agir na hora de desarmonia?

Com o tempo me adaptei. Sim, me adaptei! Não tinha criado a minha prática, eram cópias de colegas ou professoras. Recebia apoio de algumas pessoas e de outras, grandes críticas. O que sentia nessa época era vergonha e medo.

Esse questionamento sobre como fazer me acompanhou, e ainda foram se juntando outras peças para essa problemática: será que tem uma forma mais criativa para usar uma TV, um aparelho de som, um projetor, um quadro negro? Entrava em um ambiente escolar e lá estavam eles, inertes e frios, os equipamentos e ainda tinha o famigerado Power Point em um computador que só sabia emitir o som do estado crítico do Windows.

Após tentativas com erros, os acertos eram comemorados. Entendi que era hora de se especializar, procurei a pós-graduação em Pedagogia Empresarial na PUC. Era o modelo proposto pelo PREPES, uma pós-graduação *lato sensu* que acontecia nas épocas de férias escolares e, por isso, atendia a uma demanda de quem atuava em um ambiente escolar. Essa especialização me trouxe a certeza de que projetos sociais seriam a nova profissão.

Durante dez anos coordenei projetos de formação socioprofissional para jovens. Entendia, neste momento, que precisava preparar os professores que trabalhariam para esta formação. Eles eram os pilares do que pretendia alcançar nos projetos, portanto, precisavam estar bem comigo e com meus alunos. Em muitos

encontros, coordenava e, assim, pude dividir com eles possibilidades de atuação e como se construíam as respectivas práticas pedagógicas. Foram momentos riquíssimos, aprendeu-se e ensinou-se, tanto aos professores experientes quanto os professores que assim como a autora, tinham medo da sala de aula.

Continuando essa trajetória, atuei em formação político sindical de trabalhadores rurais. Foi um momento de grandes alegrias ideológicas, companheiros de formação geniais e assim passou por um processo de formação político sindical robusto. Como pedagoga inserida neste processo as práticas pedagógicas dos formadores foi motivo de atenção, eles tinham algo especial aos conversar com os trabalhadores. Nesta mesma instituição surgiu o incentivo para “fazer” um mestrado.

No mestrado, encontrei aquela que seria minha orientadora, Lucília Machado, uma pesquisadora que sempre considerada como referência em educação e trabalho. Orgulhosa e motivada, junto dela busquei respostas de como os formadores sindicais entendiam seus instrumentos pedagógicos. Para tanto, lançou-se mão dos conceitos de instrumentos em Marx e Engels, de mediação pedagógica em Vygotsky e do conceito de Sentidos Pessoais e significados pessoais de Leontiev. Assim o problema de pesquisa estava delimitado, quais os Significados Sociais e Sentidos Pessoais que formadores sindicais atribuem aos seus instrumentos pedagógicos no momento da mediação pedagógica?

Dessa pergunta derivou a dissertação de mestrado intitulada “Significados Sociais e Sentidos Pessoais na mediação pedagógica” (Baetens; Machado, 2018). E dessa pesquisa surge a constatação que os entrevistados trouxeram, o corpo é o principal instrumento pedagógico para suas respectivas práticas. Essa foi a grande descoberta que buscava desde a graduação.

Portanto, o corpo em sua materialidade, concretude e atuação objetiva no mundo se tornou um grande desafio. Exatamente para esse corpo como instrumento pedagógico e os demais, que são extensão deste, assim foi demandado um produto técnico que apoiasse a ação de educadores. Foi criado o Guia didático para uso de instrumentos pedagógicos. Para este guia, ao falar e pensar o corpo na mediação pedagógica, recorreu-se as práticas do teatro e criei, a partir desse entendimento, uma sugestão de protocolo para preparo do corpo concreto e mediador do professor.

Agora era hora de se pensar nos conceitos de Significados Social e Sentidos Pessoais em outras realidades. Vamos ao doutorado!

Sendo assim, Significados Sociais e Sentidos Pessoais postulam múltiplas possibilidades de observação. A aproximação ou a oposição entre significado e sentido podem elucidar problemas das mais diversas ordens. Mediante este exposto, faz-se a proposta de pesquisar estes conceitos no âmbito do estágio obrigatório do Curso de Pedagogia da PUC Minas. Portanto, a capacidade de desvelamento de problemas e de mediação dos Significados Sociais e Sentidos Pessoais será basilar para esta pesquisa

Esta proposta de pesquisa, portanto, pretende desenvolver um estudo que possibilite perceber, por meio da abordagem materialista histórico-dialética, os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais de graduandos do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no desenvolvimento do Estágio Obrigatório. Buscamos contribuir, também, para o aprimoramento do próprio Estágio Obrigatório, tendo em vista a introdução de uma concepção a práxis como amálgama da proposta desse importante componente curricular.

Toma-se o Estágio Obrigatório como campo de pesquisa pelo desafio de um devir na atuação profissional, especialmente na docência. Com sua disposição pela antecipação do trabalho do pedagogo, o estágio merece ser investigado e analisado na busca pela compreensão de suas (im)possibilidades no processo de formação.

Na construção da tese, o olhar é, primeiramente, dirigido para a construção de elementos conceituais e teóricos que contribuam para fundamentar a parte prática da formação no processo do Estágio Obrigatório. Para, posteriormente, realizar um diálogo com os sujeitos em processo de formação como forma de expandir a compreensão para além de atributos teóricos e normativos. Por isso, como se verá, a metodologia buscou se envolver em um estudo de caso sobre a temática no contexto do curso citado.

O interesse da investigação surgiu quando observei, como já acentuado, como os enfrentamentos e os dissabores “nos paralisam” diante de questões que se apresentam nas salas de aulas nas escolas. Como a formação teórica adensada pelo Estágio Obrigatório não as anteciparam? Como não houve uma preparação que proporcionasse uma maior segurança aos novos docentes?

Os desafios no magistério se colocam, explicitam-se no cotidiano da atuação docente e estão diretamente ligados às denominadas crises na educação. As questões desafiadoras apresentam-se como regra e não como exceção neste país.

Diante disso, o objeto, o Estágio Obrigatório, torna-se um *locus* para a investigação de significados e de sentidos que se evidenciam nos processos de formação docente. Melhor dizendo, como se expressa a sinergia entre os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais atribuídos ao Estágio Obrigatório no curso de Pedagogia. Aqui está localizado o centro da problematização que tem a pretensão de colaborar com o debate sobre a qualidade da educação via formação docente.

Ora, a sociedade, majoritariamente, acredita na educação como promessa de ascensão social e alimenta essa crença nas potencialidades da educação escolar para a transformação da sociedade, melhoria do mundo e da vida dos indivíduos. Aqui já se podem perceber concepções de significado social, mas também de sentidos coletivos acerca do processo educativo e suas funções na sociedade. As transformações sociais, tecnológicas, políticas e econômicas ocorridas nos últimos 50 anos modificaram profundamente as relações sociais e as demandas educacionais. O conhecimento passa da condição de um “tesouro” restrito à “alta sociedade” para, com a massificação da educação escolar, ser acessível a um número cada vez mais crescente de sujeitos.

Não se pode ser ingênuo de comungar da permissão de que a educação escolar é a salvação da sociedade. No entanto, lado outro, como ensina Freire (2005, p. 125):

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

O patrono da educação brasileira, assim, adverte que esse sentido atribuído à educação deve ser compreendido dentro de um sistema social complexo e interdependente, tendo a educação papel relevante.

Sendo a educação, e aqui se fala sempre da educação escolar, uma dimensão dinâmica, torna-se evidente que educar hoje é diferente do que era há cinco décadas. As demandas da sociedade contemporânea, o avanço científico e a conquista de direitos são aspectos que fizeram a educação escolar mudar. Fundamentalmente, porque não se pode trabalhar mais com a ideia de grupo de crianças selecionadas, pertencentes à mesma classe social ou oprimidas sob

determinadas expectativas. Muitos ideários foram construídos e o que deveria ser perceptível é que não se pode educar do mesmo modo a 100% das crianças de um país, uma vez que cada criança traz consigo diferentes vivências, subjetividades, histórias, perspectivas, experiências e realidades materiais. Por isso, tem-se a exigência da discussão permanente do papel do professor, do questionamento de suas condições de trabalho e, contraditoriamente, das fortes influências do capital, que contribuem para a precarização das condições do trabalho docente.

A discussão desse papel, ou seja, dos significados e dos sentidos faz-se relevante para que seja percebido com um outro olhar as razões para esse desencanto.

A atividade docente é implicada por conjunturas históricas, culturais, sociais, filosóficas e éticas da humanidade, valorizando o componente interdisciplinar da vida e da educação. Lado outro, as demandas do capital trazem para sua atuação questões, como empregabilidade, meritocracia e competição com uma formação unilateral de crianças e jovens. Essas demandas podem ser estarrecedoras para um trabalhador em início de sua carreira e, por isso, é importante que sejam pontuadas como uma grande possibilidade a ser explorada durante a realização do Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia.

A trajetória do curso de Pedagogia ancora-se em um pilar central que é a formação do educador, especialmente para sua atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Tem-se um vasto arcabouço legislativo no campo educacional que fundamenta os aspectos formativos, que deveriam estar em consonância com as políticas públicas governamentais, estabelecendo as relações entre a educação, a política e o desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, torna-se importante a discussão pedagógica sobre as práticas docentes realizadas e previstas a partir do Estágio Obrigatório. Como parte desse debate, desponta a necessidade de se aprofundar os conhecimentos, a começar daqueles que fazem parte da construção social da mente docente.

Portanto, Leontiev (1978), Leontiev *et al.* (2005) e Vygotsky (1993; 1998; 2007) formularam os conceitos Significado Social e Sentido Pessoal que se inserem como elementos de análise, considerando as motivações e questões levantadas

Nesta pesquisa, na abordagem teórica e metodológica, inserem-se os conceitos vygotkyanos, quais sejam os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais e com suas aproximações e distanciamentos. Sendo o significado fruto de

construções históricas e culturais estáveis, mas sujeitas à dialética das transformações e ao sentido, por sua vez, uma construção subjetiva, constituída a partir das vivências do sujeito (Martins, 2015).

### **1.1 Problema de pesquisa**

Para a proposta desta tese, considera-se importante resgatar uma perspectiva crítica sobre a educação contemporânea. Problematizar o fortalecimento do tecnicismo e de processos excludentes, que não podem ser dissociados, quando se coloca em uma perspectiva crítica. Obviamente que o que se segue é um recorte sobre a atividade do pedagogo não tendo a pretensão de proporcionar uma visão total dos desafios para atuação docente do egresso. No entanto, ao perscrutar sobre as nuances da formação com foco no Estágio Obrigatório, não se pode perder de vista as estruturas sociais envolvidas nesse processo, e que podem impactar tanto a escolha da profissão quanto a atuação do profissional.

Busca-se lançar um foco mais específico sobre a questão dos Significados Sociais e Sentidos Pessoais que acabam por desvelar como demandas sociais e sonhos individuais se relacionam. Nesse quadro, pode-se ter uma melhor compreensão sobre a formação no curso de Pedagogia.

Esse preâmbulo aponta para o contexto caracterizado pelas reformas do ensino, especificamente as ocorridas na década passada, bem como a construção de um currículo que pauta as atividades de ensino. Compreender os processos educativos é contextualizar as disputas socioeducativas e o interesse das classes dominantes no processo formativo dos indivíduos. Eles são fundamentais para a superação de uma visão parcial e ingênua do fenômeno educativo, sendo fulcral na construção de Significados Sociais e de Sentidos Pessoais e seus motivos.

Ora, a educação é um direito fundamental social, nos termos do artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), regida pelos parâmetros estabelecidos no Capítulo III, artigos 205 a 214 da mesma Carta. Destaca-se que o art. 208, § 1º garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, classificando-o como um direito público subjetivo e revelando a interface entre o direito fundamental individual e social.

A educação é reconhecida no âmbito internacional como um direito humano, positivado constitucionalmente no âmbito nacional, vinculado aos ideais de fortalecimento da democracia, da justiça social, da igualdade e o do trabalho.

No entanto, como vai se desenvolver esse direito e quais são seus objetivos é objeto de disputas sociais que se colocam tanto na formação de professores como na discussão curricular, dentre outras arenas.

Pode-se afirmar, fica na periferia do problema, que a questão curricular afeta a formação de professores e vice-versa. Assim, percebe-se hoje tempos de mudanças significativas nas políticas curriculares que impactam tanto a formação como o trabalho docente. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017). Para o Ensino Médio, a BNCC foi homologada em 2018, contando com a base curricular para essa etapa de ensino básico (Brasil, 2018).

Zanardi (2019), em suas pesquisas acerca da BNCC, aponta sua preocupação de como um padrão curricular como este, comprometido com a lógica do capital, pode ser potente na interdição de uma educação emancipadora.

Nas palavras de Zanardi (2019, p. 14):

O currículo é, (no contexto da BNCC), desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico que uma comunidade de 'iluminados' é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras. Essa concepção de currículo é consoante com a lógica naturalizante e inevitável do capital, pois não problematiza a seleção cultural e ideológica que se pretende perpetuar através do projeto de escolarização. Da mesma forma, é assumido que a única forma de transformação é a individual, uma vez que é a capacidade do indivíduo mobilizar seus conhecimentos que proporcionará (ao mesmo) a melhoria de vida.

Já Grabowski (2017) critica que a BNCC nasce com fragmentações que prejudicam o todo educacional, pois o documento nasce do diálogo de especialistas, porém ignora as necessidades das comunidades escolares. Para além disso, Grabowski (2017) afirma que a BNCC interrompe o projeto da Educação Básica articulado e fragiliza a gestão democrática, pois, ao separar o Ensino Médio dos outros componentes, desconstrói as políticas inclusivas, a obrigação do financiamento do Estado para a Educação e as bases constitucionais que garantem o direito à Educação.

Para Singer (2017), há uma fragmentação e uma burocratização do ensino, que, ao impor diversas competências a serem desenvolvidas, anula a Educação

Integral proposta em suas primeiras páginas da BNCC. A autora defende que a fragmentação se dá pela priorização dos componentes ao invés da priorização das áreas de conhecimento, além da intervenção da autoridade, ao querer conduzir a ação dos docentes para o desenvolvimento de tais habilidades, confundindo habilidades com atividades.

Ocorre que essa fragmentação e a regulação se aproximam e permeiam a própria formação de professores. Isto se torna evidente pela necessária conexão e pela articulação existente entre a Educação Básica e as licenciaturas. Uma crítica ao movimento tecnicista identificado pela fragmentação da BNCC do Ensino Médio é o sentimento de conformismo que causará nos alunos, desqualificando-os e desestimulando-os a dar prosseguimento aos estudos. A inclusão dos itinerários formativos configura-se em um tecnicismo, cuja proposta afirma ir de encontro ao interesse dos jovens em receberem uma instrução geral e uma capacitação profissional (Moura; Oliveira, 2018).

A figura do docente é amplamente pensada por Oliveira e Zanardi (2021) que investigaram tanto o que se propõe ao “chão da escola” (uma Base Nacional Comum Curricular — BNCC) quanto ao “chão das licenciaturas” com a proposta de formação docente da Base Nacional Comum — Formação (BNCF). No artigo “Experienciar democraticamente o currículo e a formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular”, os autores trazem a problemática das propostas de bases curriculares nacionais e denuncia que a política educacional subjugada ao capital a distância do projeto de humanização.

Os autores retromencionados analisam as reformas educacionais e o caminho percorrido pós-LDB (1996) com a acentuação da busca pela padronização. Em atenção aos interesses do mercado, que se reduzem ao tecnicismo e a tudo sobre uma suposta qualidade da, na e para Educação. Eles, por outro lado, defendem a construção de currículos “transitivos e dialógicos”, “através de um experienciar democrático se busca, pela indissociabilidade da práxis e do diálogo” (Oliveira; Zanardi, 2021).

Côrrea e Morgado (2018) asseveram que o retorno ao tecnicismo representa o prolongamento da segregação de classes na Educação, pois, retirando a formação humanista, pautada na criticidade, forma-se mão de obra barata para fomentar o sistema capitalista, de forma a não promover equidade social e oportunidade de aprendizagem integral.

Sob essa crítica, volta-se, então, ao foco da pesquisa que é o curso de Pedagogia com seu Estágio Obrigatório e suas bases formativas, sendo importante investigar o perfil desses sujeitos para compreender os desafios que podem enfrentar e qual sua capacidade de perceber as contradições presentes na realidade vivida.

Observa-se, em estudos abaixo elencados, quais são as condições socioeconômicas e as condições de estudos de graduandos em Pedagogia para se obter uma visão melhor sobre os sujeitos aos quais se refere a pesquisa.

Inicia-se com uma abordagem da pesquisa junto aos estudantes do primeiro semestre do Curso de Pedagogia da UEFS que retrata como estes eram provenientes de classes desfavorecidas economicamente.

[...] da grande maioria são jovens com idade variando entre 16 e 25 anos, apenas um estudante da turma é do sexo masculino, confirmando que se trata de uma profissão predominantemente feminina, solteira e que não trabalha; entre os que trabalham, apenas três estão na área da educação. As demais atuam no comércio ou em outras áreas. A renda familiar, em média, corresponde a até dois salários mínimos (enquadrada na classe social 'E'). A maioria dos estudantes mora com pais ou parentes, sua formação anterior foi feita em escola pública, o que lhes possibilitou a entrada na universidade pelo sistema de cotas (Daboín; Ribeiro, 2019. p. 319).

Outro estudo investigativo que teve o objetivo de analisar qual o perfil do aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este relaciona o perfil com as diretrizes brasileiras para a formação do pedagogo e estabelece possíveis interações com a reformulação curricular proposta na Universidade para a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores editadas em 2015. Os dados foram extraídos de um projeto de pesquisa intitulado: “Fatores de acesso e permanência que envolve a formação docente e seus contrastes com as expectativas e a demanda do mundo do trabalho em escolas públicas da rede básica no estado do Rio Grande do Sul” no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela CAPES. Ele traz outro dado interessante que é apresentado e nutre a ideia do estudante trabalhador:

[...] o aluno do curso de Pedagogia é representado, em sua maioria, pelo público feminino, com idade média de 26 anos, e que exerce alguma atividade remunerada - 66,1% afirmam possuir uma atividade remunerada, e 42,9% apontam que esta ocorre apenas em um período do seu dia (1 turno de trabalho) (Franco *et al.*, 2017, p. 7).

O estudante trabalhador é uma realidade presente na Educação Superior no Brasil e essa realidade pode influenciar nas escolhas formativas destes, por meio do projeto hegemônico do capital, que visa ao aprofundamento da precarização do trabalho com o aproveitamento abusivo pela exploração capitalista da mão de obra.

Para além desses contextos, é importante ressaltar que, no levantamento feito sobre pesquisas que tratam da questão do Estágio Supervisionado Obrigatório de Pedagogia, identifica-se os sujeitos como seres sociais em formação docente. No entanto, ainda faltam respostas quando se indaga sobre o reconhecimento das contradições entre os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais. Esse (re)conhecimento poderia contribuir para outra práxis educativa?

Essa indagação coloca-se como um problema central da presente tese. Ao tentar compreender as relações de Significados Sociais e Sentidos Pessoais com a práxis, tem-se como pano de fundo uma discussão que se aprofunda na produção, por meio do Estágio Obrigatório, da antecipação de uma práxis que articule as expectativas da atividade docente com os Significados Sociais a ela atribuídos com os Sentidos Pessoais que se concretizam nas práticas e nas experiências individuais.

A perspectiva de antecipação da práxis pode ser tomada como uma hipótese a ser desenvolvida a partir do momento em que se captam as percepções de estudantes do curso de Pedagogia sobre as expectativas e as experiências produzidas pelo Estágio Obrigatório.

Destaca-se, ainda, que os recortes de percepções identificadas nas pesquisas relacionadas têm o condão de apontar para rearranjos curriculares mais adequados às propostas de antecipação da experiência docente por meio do estágio.

Posto isto, algumas complexidades precisam ser encaradas, visto que há riscos na proposta de antecipação do futuro, pois a questão de presentificar o futuro pode ser frustrante. No mesmo sentido, o futuro não é algo dado e estático. Ele faz-se por meio da dinâmica do presente.

Pode ser que dialogar com os saberes oriundos da experiência só se realize a partir da atividade de trabalho do docente. Apesar de ser apontada a necessidade do esforço coletivo voltada para a realização de um estágio que esteja em sintonia com os desafios da docência, esse componente revela-se impotente diante dos Significados Sociais e dos Sentidos Pessoais esperados.

Entender essas contradições pode contribuir para a ação mediadora e para a práxis docente, além de possibilitar a compreensão de como a temática do estágio vem sendo tratada no campo dentro da instituição de ensino superior.

Percebe-se que o graduando de Pedagogia precisa estar inserido em um ambiente que observe a dimensão dialética das possibilidades de mudança. Sua atuação docente pode alcançar: ou a manutenção do discurso dominante pela reprodução de suas ideologias ou as transformações que tornam a docência uma prática social diferente do estágio.

Sobre esse debate, há a necessidade de aprofundamento em estudos e em pesquisas, principalmente sobre a problematização do estágio com vistas à superação e ao ponto de vista exclusivamente do graduando. O problema da investigação proposta consiste em investigar os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais que graduandos de Pedagogia atribuem ao estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da PUC Minas e, a partir deles, analisar as contradições que potencializam uma Práxis Educativa.

Considerando que o estágio é uma etapa basilar da formação profissional e forja os fundamentos teórico-práticos do trabalho docente em sala de aula, esta pesquisa indaga sobre as seguintes questões: que Significados Sociais e Sentidos Pessoais podem ser atribuídos ao Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia? Quais contradições podem ser observadas nas percepções desses graduandos do curso de Pedagogia, considerando os subsídios para a práxis? Como a práxis educativa considerada pelos estudantes em estágio pretende ser uma antecipação da atividade docente futura?

## **1.2 Justificativa**

É lugar comum o discurso que coloca o professor no centro dos processos sociais, como um profissional imprescindível para que haja desenvolvimento econômico. Contudo, não se valoriza esse profissional como intelectual da educação, como sujeito da práxis educativa, o que impacta a construção da autonomia docente. O professor como trabalhador busca sua realização/formação profissional e pessoal, construindo “[...] pontes, objetivas e subjetivas, que envolvem todos os aspectos socioculturais que engendram sua identidade em sua relação com o trabalho” (Pereira, 2009, p. 24), como um ser social que transforma e é

transformado pelos aspectos socioeconômicos e culturais do contexto no qual se insere.

Sendo parte do todo social, participa da luta de classes diante das contradições da Educação e da profissão docente. A atuação profissional docente faz emergir questões políticas que perpassam pelas políticas públicas e aspectos éticos e autônomos da prática em sala de aula. Importante notar que o docente não pode ser visto como fragmentado, pois tal visão despreza todo o saber científico construído no campo pedagógico para valorizar apenas o contexto presente.

Existe a defesa da preponderância de uma ação vocacionada, que só pode acontecer mediante a assunção de um desejo altruísta em fazer o bem para outras pessoas (no caso, os estudantes) sem ambições financeiras, monetárias. Também corre a noção de que o que o professor faz pode ser enquadrado no campo das semiprofissões. Outra linha aponta a docência como um ofício e não uma profissão. Outros cientistas sociais realizaram importantes estudos para apontar os limites aos quais está circunscrita a função de ser professor. Nessa linha, as profissões se definem e se distinguem a partir dos seus conjuntos específicos de saberes, técnicas, percursos formativos e desenvolvimento profissional (França, 2019, p. 28).

Os professores, como trabalhadores que estão envoltos na dialética entre o capital e o trabalho, têm em sua profissão uma atividade que humaniza o ser humano, pois o trabalho faz-se como atividade central para a formação social, um meio de realização. Por outro lado, estão suscetíveis a todos os problemas que se apresentam na dinâmica do trabalho da sociedade capitalista.

Compreender a dinâmica capitalista que estabelece Significados Sociais e demandas contraditórias constitui-se em um processo complexo diante de um processo formativo cada vez mais precarizado, como é o caso das licenciaturas.

Ao se deparar com a realidade das escolas, com a atuação docente e com os estudantes em concreto, tem-se a emergência de uma atividade que projeta o passado de teorias e de normatizações que encara o presente concreto e distante de um futuro fugidio.

Dessa forma, esta proposta encontra suas justificativas na necessidade de investigar sobre a maneira que os graduandos de Pedagogia atuam/atuaram em seus estágios obrigatórios para que seja possível entender como lidam com o Significado Social da formação docente e se os Sentidos Pessoais atribuídos ao estágio condizem com a práxis em construção.

Isto considera como finalidade a preparação de trabalhadores e trabalhadoras para atuar em situação de controvérsias, polêmicas, conflitos, mais ou menos hostis, a depender do local que ele se coloca em disputa. Visto que a docência é trabalho.

O trabalho, que pode ser elemento central para a emancipação humana no âmbito individual e coletivo, passou a ter, no capitalismo, a capacidade de isolar o homem daquilo que ele mesmo está gerando, está produzindo, está executando. Aplicado ao trabalho docente, vemos professores sofrendo com mazelas históricas de desvalorização, de diversas nuances (França, 2019, p. 29).

A partir da propriedade privada e da separação do trabalhador de seu meio de produção, os significados já não produzem o sentido que são a ela condizentes, pois o trabalhador tem seu principal motivo no salário que garantirá a sua sobrevivência, alienando-se no sentido do labor que exerce.

Na profissão docente, o significado social e o sentido pessoal também estão em contradição. Conforme Baetens e Machado (2018, p. 21):

[...] o significado social do livro pode apontá-lo como material valorizado e necessário para a aprendizagem. Já os Sentidos Pessoais, estes se referem ao entendimento que cada sujeito pode ter sobre o livro, considerando-o objeto ou motivo da sua atividade de formação

A proposta de pesquisa traz as indagações de como a formação docente pode contribuir com o graduando nas condições concretas de intervir positivamente em sua realidade, como se faz a “antecipação do futuro” por meio do estágio.

Conhecer os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais faz-se necessário na medida em que as novas demandas educacionais surgem, exigindo abordagens otimizadas e novos currículos. Os atuais, na forma como se encontram, passam a sensação de que há uma ameaça de exclusão da participação do professor como sujeito da práxis, delegando a eles um papel de executor de propostas alheias, ou seja, de um presente que se distancia das ideias de futuro.

Na concepção de Giroux (1992, p. 14):

[...] os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação.

Este é o desafio que precisa ser enfrentado e uma forma viável é trazer como estão sendo construídos os Significados Sociais e como os Sentidos Pessoais relacionam-se com o primeiro.

Essa questão reforça a importância de se conhecerem os significados e os sentidos atribuídos pelos graduandos aos seus estágios, em uma perspectiva de superação, buscando compreender se a formação docente dociliza-os ou promove-os a uma práxis. Essa superação não significa simplesmente ultrapassar o passado, mas um processo de suprassunção que nega, conserva e eleva, como expresso por Iber, Miranda e Orsini (*apud* Albuquerque, 2021).

A fim de dispor de um verbo que pudesse expressar as três nuances de *aufheben* (isto é: negar, conservar, elevar), resolvemos seguir a solução já oferecida por Paulo Meneses: o neologismo *suprassumir*. Este verbo foi cunhado justamente para significar o caráter progressivo de uma ação que, ao mesmo tempo, realiza um suprimir [sumir], um conservar [assumir] e um elevar [supra+assumir]. A nosso ver, as outras opções disponíveis estão afetadas por unilateralidades ou evidentes diferenças semânticas, que podem ser fonte de uma compreensão desviante do texto hegeliano, como por exemplo, 'superar', 'remover' ou 'suspender' (Iber; Miranda; Orsini *apud* Albuquerque, 2021, p. 53).

Isto é, não se pretende estabelecer uma díade, desvinculando passado e presente, nem presente e futuro. Entende-se que, ao identificar motivos e sentidos para a docência, estes estejam localizados no espaço-tempo vivido que pode ser transformado a partir das condições presentes.

Nesse sentido, a expansão do acesso à Educação Superior, as inovações tecnológicas e as transformações sociais, políticas econômicas recorrentes na sociedade avalizam a importância de entender qual é o significado social e o sentido pessoal da profissão docente, considerando o sentido contido para esses educandos. Ressalta-se, ainda, que, com a proposta de democratização do acesso às escolas públicas, essas instituições passam “[...] a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora, sob precárias condições de funcionamento” (Paro, 2006, p. 86).

Justifica-se, assim, a escolha do tema, no qual a investigação dos Significados Sociais e Sentidos Pessoais sobre Estágio Obrigatório pode fornecer subsídios para propostas de formação docente, compreendendo o pedagogo em uma perspectiva social e histórica. Contrapondo-se, assim, os papéis estritamente reflexivos ou apenas de executor como algo que se pode fragmentar: o saber e a função do docente em relação ao conhecimento histórico, social e academicamente construído. Busca-se, de modo amplo, refletir sobre a formação e a prática docente na atualidade pela concepção do conhecimento científico e da base dialética nos processos educacionais.

### 1.3 Um inventário de pesquisas próximas ao nosso objeto

Ainda de forma introdutória e tornando as justificativas mais robustas, compreende-se ser fundamental um inventário sobre as produções científicas (teses e dissertações) que contribuam para o campo analisado.

Como acentua Ferreira Junior (2010), busca-se

[...] inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas 'quando', 'onde' e 'quem' produz pesquisas em um determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a 'o quê' e 'o como' dos trabalhos (Ferreira Junior, 2010, p. 265).

Na busca por pesquisas que abordam a temática proposta, identificaram-se elementos importantes que desenharam um panorama das produções científicas sobre Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. O que se segue é como se deu e o que foi identificado na construção sobre o tema.

Nesse sentido, apresentam-se considerações sobre o que diz respeito a objetivos e a conclusões, dentre outros elementos sobre o objeto desta pesquisa que é o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Para tanto, utilizaram-se, para a busca na “Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações”, as palavras “estágio curricular supervisionado obrigatório de pedagogia” como o comando entre aspas e não foi identificada nenhuma pesquisa.

Posto isto, procedeu-se com a pesquisa sem o comando entre aspas. Este apresentou pesquisas que aportavam apenas algumas das palavras, foram identificados 69 (sessenta e nove) documentos e estes foram analisados.

A partir da análise, que focou em pesquisas no âmbito brasileiro, foram rejeitados aqueles que não eram sobre o curso de Pedagogia, aqueles que não abordavam o Estágio Supervisionado Obrigatório e selecionaram-se apenas aqueles que são, potencialmente, subsídios para esta pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico

Autor	Título	Pressupostos teóricos	Por que pesquisar sobre /justificativa, problemas	Objetivos da pesquisa	Pesquisados, amostra da pesquisa	Conclusão e ponderações autor no que tange ao estágio obrigatório
LUSSICH, Cleonice de Almeida Cunha	O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância.	Os aportes teóricos ancoraram-se, principalmente, em autores como: Bahia (2012; 2013; 2015); Pimenta (2009); Pimenta e Lima (2010); Gatti (2009; 2010); Gatti, Barreto e André (2011); Libâneo (2003; 2004; 2006); Lima (2012); Moran (2009; 2011; 2013); Piconez (2005); Scheibe (2006; 2007); Silva (2003); Tardif (2000; 2003); Zabalza (2014).	A partir do cenário interativo e inter-relacional dos sujeitos e do contexto de mudanças e avanços em educação, no que se refere ao oferecimento de cursos de formação inicial de professores na modalidade de Ensino a Distância (EaD), considera-se ser relevante investigar a contribuição do Estágio Obrigatório supervisionado nesta formação.	A presente tese teve por objetivo explicitar o valor e o significado formativos do estágio supervisionado obrigatório para licenciandos e egressos de um curso de Pedagogia a distância na perspectiva da construção de saberes necessários à prática, bem como ao processo de constituição da identidade profissional do pedagogo.	Os instrumentos para a coleta de dados foram: aplicação de um questionário para delineamento do perfil dos licenciandos; realização de entrevistas de aprofundamento com egressos; e elaboração de relato de experiência pela coordenadora e professoras/tutoras. Análise da revisão da literatura e documental sobre o histórico do curso de Pedagogia a distância no contexto educacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, bem como dos princípios e fundamentos sobre o estágio supervisionado do curso investigado.	Os dados da pesquisa evidenciaram que a experiência do estágio no curso de Pedagogia a distância da instituição investigada configura-se como um espaço/tempo de construção de saberes docentes e identidade profissional, tendo em vista alguns diferenciais da modalidade, observados e analisados, e que indicam a preocupação com a qualidade formativa. Foi possível inferir também que as instituições que atuam com a formação de professores na modalidade a distância não podem ser generalizadamente classificadas como certificadoras e que oferecem uma formação aligeirada, pois há que se analisar cuidadosamente a proposição, os

						pressupostos, os procedimentos dos projetos pedagógicos, o desenvolvimento das aulas, das atividades propostas, do acompanhamento e avaliação dos licenciandos, do ambiente virtual e dos materiais disponíveis, entre outras tantas questões muito específicas dessa modalidade de ensino.
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Filiação pedagogia /pressupostos teóricos / referenciais</b>	<b>Por que pesquisar sobre /justificativa, problemas</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Pesquisados, amostra da pesquisa</b>	<b>Conclusão e ponderações autor no que tange ao estágio obrigatório</b>
MELO, Kênia Abbadia de	A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia	Dois autores estão na base da problemática e constituem-se como contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa, são eles: Yves Schwartz e Maurice Tardif. O primeiro, ao propor uma análise mais aprofundada do trabalho, com base nos pressupostos da Ergologia; e o segundo, ao defender que o	Como justificativa para a ênfase dada às habilidades e às capacidades para o ensino, os formuladores de políticas públicas usaram como argumento uma “frase extremamente poderosa: ‘competências docentes baseadas em pesquisa’”. Diante disso, algumas questões foram impostas: “Para onde foi a	Esta tese discutiu o trabalho docente no âmbito do Estágio curricular obrigatório, tematizando nesse domínio a relação entre trabalhar, aprender, saber.	Caracterizou-se como um estudo de caso múltiplo e teve por base teórico-metodológica fundamental a abordagem ergológica do trabalho. Participaram da investigação 41 sujeitos, entre professores orientadores de estágio, professores supervisores de estágio e estagiários. A pesquisa de campo deu-se mediante a realização de	Os participantes do estudo destacaram como essenciais os aspectos formativos voltados para a prática pedagógica realizada em sala de aula, os aspectos formativos voltados para a criança e seu processo de aprendizagem e os aspectos formativos voltados para a escola. Mediante o esforço teórico-metodológico empreendido, a pesquisa permitiu dar visibilidade à atividade de trabalho do docente do ensino

		saber profissional docente é modelado no e pelo trabalho.	matéria? O que aconteceu com o conteúdo?”. E ainda: “Em que sentido pode-se afirmar que essa concepção da competência docente é baseada na pesquisa?”		momentos de observação, entrevistas e algumas conversas feitas com base em fotografias tiradas pelos professores supervisores dos estagiários.	fundamental e aos conhecimentos advindos dessa atividade. No entanto, considerando o caráter enigmático da atividade de trabalho, em geral, e a especificidade da atividade de trabalho do docente, em especial, o estudo destaca as complexidades epistemológica, ética e organizacional inerentes à relação trabalhar, aprender, saber no âmbito do estágio.
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Filiação pedagogia /pressupostos teóricos / referenciais</b>	<b>Por que pesquisar sobre /justificativa, problemas</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Pesquisados, amostra da pesquisa</b>	<b>Conclusão e ponderações autor no que tange ao estágio obrigatório</b>
SARTOR, Jussa	Estágio obrigatório no curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciando.	O estudo teve como referentes teóricos a filosofia política de Hanna Arendt (1906-1975), a concepção de currículo e prática pedagógica de Sacristán (2000) e as obras de pesquisadoras brasileiras no campo da educação e da formação de	A pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação propôs estudar a percepção dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, sobre a experiência	Buscou-se analisar a percepção dos alunos sobre a experiência de estágio e verificar quais aspectos seriam revelados sobre a prática profissional e dentre eles aqueles que se destacariam.	A coleta de dados ocorreu por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas com 53 alunos. Por meio da técnica de associação livre de palavras que permitiu o acesso ao material mais espontâneo dos sujeitos participantes, estabeleceram-se cinco	A pesquisa realizada teve como objetivo analisar a percepção dos alunos do curso de Pedagogia, campus Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) sobre a experiência de estágio e assim verificar quais aspectos seriam revelados sobre a prática profissional e dentre eles

		professores, como Gatti (2011), Pimenta e Lima (2011) e Lüdke (2009).	de estágio.		categorias centrais de análise assim denominadas: “Ação Curricular” (AC), apresentou as impressões dos sujeitos sobre a vivência do ambiente escolar; “Competências Profissionais” (CP), tratou dos aspectos relacionados à atitude e conduta necessária para o exercício da profissão de professor; “Relações intersubjetivas” (RI), apontou os investimentos afetivos e gostos provocados pelas relações estabelecidas no período do estágio; “Profissão do Ensino” (PE), suscitou a discussão sobre o professor como profissional e a “Importância Atribuída” (IA), indicou a valorização do estágio pelos alunos.	quais se sobressairiam. À medida em que os dados fornecidos pelos questionários aplicados com os alunos foram organizados, foi possível refletir a respeito da relação entre estágio e prática profissional pela ótica dos licenciandos de Pedagogia. Foi notório para o grupo pesquisado que o estágio se configura um momento da aprendizagem em que a práxis docente é o elemento condutor da formação, permitindo o planejamento do próprio desenvolvimento profissional a partir da reflexão teórico-prática e sistematização dos saberes.
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Filiação pedagogia /pressupostos teóricos / referenciais</b>	<b>Por que pesquisar sobre /justificativa, problemas</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Pesquisados, amostra da pesquisa</b>	<b>Conclusão e ponderações autor no que tange ao estágio obrigatório</b>
	Trajetórias	Os aportes teóricos	Buscou-se, de um	O objetivo central	Buscou-se, de um lado,	Compreendeu-se que,

<p>PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela</p>	<p>construídas em caminhos (não) planejados: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA</p>	<p>ancoraram-se, principalmente, em autores como: Lourau (1975), Ardoino (1998), Charlot (2000), Bourdieu (2001), Kaufmann (2013), Mill (1986), dentre outros.</p>	<p>lado, indicativos das relações estabelecidas por eles, entre a sua experiência profissional e as práticas de orientação dos relatórios em processo no curso. Por outro lado, mobilizou-se, nesta pesquisa, a preocupação também com os sentidos formativos atribuídos à escrita do relatório pelos docentes do curso de Pedagogia da UFMA. Para tanto, como referência principal, foram utilizadas as entrevistas realizadas e interpretadas por meio da metodologia da Entrevista Compreensiva.</p>	<p>correspondeu à compreensão dos sentidos atribuídos pelos 'docentes formadores ao processo de gestão do currículo, tendo como foco a sua ação no Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA.</p>	<p>indicativos das relações estabelecidas por eles, entre a sua experiência profissional e as práticas de orientação dos relatórios em processo no curso. Por outro lado, mobiliou-se, nesta pesquisa, a preocupação também com os sentidos formativos atribuídos à escrita do relatório pelos docentes do curso de Pedagogia da UFMA.</p>	<p>embora as ações mediadoras docentes da produção escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório devam ser aperfeiçoadas, seu processo no curso de Pedagogia configura-se como uma realidade associada a sentidos e práticas diversos. Defendeu-se que as orientações docentes na perspectiva da reflexão crítica, em que a escrita tem funcionalidade social, precisam ultrapassar a dimensão individual, devendo ser debatidas e ressignificadas como práticas coletivas institucionalmente.</p>
---	--	--	---	--	--	--

Autor	Título	Filiação pedagogia /pressupostos teóricos / referenciais	Por que pesquisar sobre /justificativa, problemas	Objetivos da pesquisa	Pesquisados, amostra da pesquisa	Conclusão e ponderações autor no que tange ao estágio obrigatório
LIMA, Tathiane Rodrigues	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC perspectiva s docente e discente.	Teve como subsídios teóricos as contribuições de autores que destacam a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, como Formosinho (2009, 2011), Kishimoto (2011), Oliveira-Formosinho (2002, 2011), Ostetto (2011, 2012, 2014), Pimenta <i>et al.</i> (2017) e Pimenta e Lima (2010).	Visando ampliar a discussão sobre a formação inicial de professores para a docência na Educação Infantil, vislumbrou-se a necessidade de um estudo que levasse em consideração valores e atitudes de professores-formadores, os docentes que atuam no ensino superior e são responsáveis por essa formação.	O objetivo principal foi analisar as contribuições formativas do Estágio em Educação Infantil para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FAGED/UFC.	Amparada pela abordagem qualitativa, por meio das características de um estudo de caso, a investigação utilizou como técnicas para a construção de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram três professoras responsáveis pelo componente curricular Estágio em Educação Infantil, seis estudantes do curso de Pedagogia diurno da FAGED/UFC e cinco egressas desse curso que atuam na docência em Educação Infantil (EI).	A análise dos dados revelou que a relação teoria e prática é um desafio no que se refere à sua materialização no Estágio em Educação Infantil, uma vez que a maioria dos sujeitos percebeu que no próprio curso de Pedagogia da FAGED/UFC há separação entre o “teórico” e o “prático”. Entre as contribuições desse componente curricular para a docência na EI, os sujeitos citaram ser o momento oportuno para desenvolver olhar reflexivo, construir conhecimentos relativos à docência na EI, identificar-se com o trabalho pedagógico na faixa etária de zero a cinco anos, desenvolver uma “visão de criança”, e oportunidade para construir o “saber fazer”.

Fonte: Elaborado pela autora

Como um fio condutor, salvo as especificidades dos pesquisadores e seus objetivos, é notório que as pesquisas caracterizaram o estágio como um momento propício para o contato e o confronto com os problemas e com as dificuldades existentes no campo de atuação educacional. Foi possível observar afirmações de que o estágio permite a aproximação com a realidade, bem como menções sobre a separação entre a teoria e a prática, a legitimação profissional e a oportunidade de se refletir sobre a prática.

Há a expectativa de uma relação harmoniosa entre os pares da comunidade escolar no momento do estágio. As conclusões apontam que o Estágio Supervisionado Obrigatório em Pedagogia é o momento de construção em que o graduando alinhará as teorias aprendidas em sala de aula com a prática vivenciada no campo.

Dos pontos críticos apontados, todos aportam um alerta sobre o entendimento de teoria e da prática, a complexidade dos envolvidos no processo do estágio, o diálogo escasso, que o estágio pode se configurar de forma positiva ou negativa a depender do grupo, dentre outros. Há uma escassez de proposições nas abordagens, apesar de se falar em contribuições.

Apenas duas dessas pesquisas levantadas tiveram professores e orientadores do estágio na amostra investigada. Relações possíveis entre Significados Sociais e Sentidos Pessoais, bem como elementos divergentes ou convergentes entre graduandos e professores não foram aprofundados em nenhuma das pesquisas.

Lussich (2017), em sua tese, teve, como principal objetivo, explicitar o valor e o significado formativos do Estágio Supervisionado Obrigatório para licenciandos e egressos de um curso de Pedagogia a distância na perspectiva da construção de saberes necessários à prática, bem como ao processo de constituição da identidade profissional do pedagogo.

Os dados da pesquisa evidenciaram que a experiência do estágio no curso de Pedagogia à distância da instituição investigada configura-se como um espaço/tempo de construção de saberes docentes e identidade profissional, tendo em vista alguns diferenciais da modalidade, observados e analisados, e que indicam a preocupação com a qualidade formativa. Ela entendeu também que as instituições que atuam com a formação de professores na modalidade à distância não podem ser generalizadamente classificadas como certificadoras e que oferecem uma

formação aligeirada, pois há que se analisarem cuidadosamente a proposição, os pressupostos, os procedimentos dos projetos pedagógicos, o desenvolvimento das aulas, das atividades propostas, do acompanhamento e da avaliação do ambiente virtual e dos materiais disponíveis, entre outras tantas questões muito específicas dessa modalidade de ensino.

De um modo geral, os resultados da pesquisa de Lussich (2017) indicaram que o curso investigado apresenta condições para uma formação adequada e ajustada às orientações oficiais e que, apesar da observação de algumas lacunas e limitações, há possibilidades da superação destas.

Em outra tese, Melo (2019) balizou-se em dois autores, Yves Schwartz e Maurice Tardif. O primeiro, ao propor uma análise mais aprofundada do trabalho, com base nos pressupostos da Ergologia; e o segundo, ao defender que o saber profissional docente é modelado no e pelo trabalho.

Essa autora trouxe seus incômodos que motivaram a pesquisa para a ênfase dada às habilidades e às capacidades para o ensino. Os formuladores de políticas públicas usaram como argumento uma frase extremamente poderosa: “competências docentes baseadas em pesquisa”. Diante disso, algumas questões foram impostas: “Para onde foi a matéria? O que aconteceu com o conteúdo?”. E ainda: “Em que sentido, pode-se afirmar que essa concepção da competência docente é baseada na pesquisa?”

Assim, a pesquisa teve por objetivo discutir o trabalho do docente no âmbito do estágio curricular obrigatório, tematizando, nesse domínio, a relação entre trabalhar, aprender, saber.

Os participantes do estudo destacaram como essenciais os aspectos formativos voltados tanto para a prática pedagógica realizada em sala de aula quanto para a criança e seu processo de aprendizagem e os aspectos formativos voltados para a escola. Mediante o esforço teórico-metodológico empreendido, a pesquisa permitiu dar visibilidade à atividade de trabalho do docente do Ensino Fundamental e aos conhecimentos advindos dessa atividade.

Além disso, considerou o caráter enigmático da atividade de trabalho, em geral, e a especificidade da atividade de trabalho do docente, em especial. O estudo destacou as complexidades epistemológica, ética e organizacional inerentes à relação trabalhar, aprender, saber no âmbito do estágio.

Inferiu-se, a partir desse estudo de Melo (2019), que complexidades carecem ser enfrentadas tendo em vista o risco de se realizarem processos formativos que não consigam colocar em diálogo os saberes advindos da experiência, construídos na atividade de trabalho do professor que atua no Ensino Fundamental, e os saberes teórico-conceituais. Nesse sentido, o estudo destacou a importância de um esforço coletivo voltado para a realização de um trabalho cooperativo e dialógico de formação.

Da dissertação de Sartor (2013) até hoje passaram-se nove anos, porém sua abordagem contribui para esta proposta de pesquisa pelas categorias levantadas por esta autora. O estudo teve como referentes teóricos: a filosofia política de Hanna Arendt (1906-1975), a concepção de currículo e prática pedagógica de Sacristán (2000) e as obras de pesquisadoras brasileiras no campo da Educação e formação de professores, como Gatti (2011), Pimenta e Lima (2011) e Lüdke (2009).

A pesquisa realizada teve como objetivo analisar a percepção dos alunos do curso de Pedagogia, campus Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) sobre a experiência de estágio e assim verificar quais aspectos seriam revelados sobre a prática profissional e dentre eles quais se sobressairiam

Nesse sentido, analisou-se a percepção dos alunos sobre a experiência de estágio e verificou-se quais aspectos seriam revelados sobre a prática profissional e dentre eles aqueles que se destacariam.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas com 53 (cinquenta e três) alunos. Por meio da técnica de associação livre de palavras que permitiu o acesso ao material mais espontâneo dos sujeitos participantes, estabeleceram-se cinco categorias centrais de análise assim denominadas: “Ação Curricular” (AC) que apresentou as impressões dos sujeitos sobre a vivência do ambiente escolar; “Competências Profissionais” (CP) para tratar dos aspectos relacionados à atitude e à conduta necessária para o exercício da profissão de professor; “Relações intersubjetivas” (RI) que apontaram os investimentos afetivos e gostos provocados pelas relações estabelecidas no período do estágio; “Profissão do Ensino” (PE) que suscitou a discussão sobre o professor como profissional; e “Importância Atribuída” (IA) que indicou a valorização do estágio pelos alunos.

Na medida em que os dados fornecidos pelos questionários aplicados com os alunos foram organizados, foi apresentada a reflexão a respeito da relação entre

estágio e prática profissional pela ótica dos licenciandos de Pedagogia. Foi notório para o grupo pesquisado que o estágio se configura em um momento da aprendizagem em que a práxis docente é o elemento condutor da formação, permitindo o planejamento do próprio desenvolvimento profissional a partir da reflexão teórico-prática e da sistematização dos saberes.

De forma geral, a análise dos dados permitiu inferir que, para o grupo pesquisado, o estágio configurou-se em um momento da aprendizagem, cuja práxis docente foi o elemento condutor da formação, assim como a possibilidade de reorganização da relação do futuro profissional com o próprio estágio pela realização da docência.

Na tese de Paixão (2015), buscaram-se, de um lado, indicativos das relações estabelecidas por eles entre a sua experiência profissional e as práticas de orientação dos relatórios em processo no curso. Por outro lado, mobilizou-se, nesta pesquisa, a preocupação também com os sentidos formativos atribuídos à escrita do relatório pelos docentes do curso de Pedagogia da UFMA. Para tanto, como referência principal, foram utilizadas as entrevistas realizadas e interpretadas por meio da metodologia da Entrevista Compreensiva.

O objetivo central correspondeu à compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes formadores ao processo de gestão do currículo, tendo como foco a sua ação no Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA.

Compreendeu-se que, embora as ações mediadoras docentes da produção escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório devam ser aperfeiçoadas, seu processo no curso de Pedagogia configura-se como uma realidade associada a sentidos e a práticas diversos. Defendeu-se que as orientações docentes na perspectiva da reflexão crítica, em que a escrita tem funcionalidade social, precisam ultrapassar a dimensão individual, devendo ser debatidas e ressignificadas como práticas coletivas institucionais.

Com esta pesquisa, buscou-se contribuir para as pesquisas sobre a ação mediadora docente e a sua implicação na orientação da escrita dos relatórios de Estágio Supervisionado Obrigatório e no processo de gestão do currículo de formação do pedagogo.

Por fim, Lima (2018), para a sua pesquisa de mestrado, apoiou-se em teóricos cuja contribuições destacam a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, visando ampliar a discussão sobre a formação inicial

de professores para a docência na Educação Infantil, vislumbrou-se a necessidade de um estudo que levasse em consideração valores e atitudes de professores-formadores, os docentes que atuam no Ensino Superior e são responsáveis por essa formação.

O objetivo principal foi, dessa forma, analisar as contribuições formativas do estágio em Educação Infantil para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da Educação Básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FAGED/UFC.

Amparada pela abordagem qualitativa, por meio das características de um estudo de caso, a investigação utilizou como técnicas para a construção de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram três professoras responsáveis pelo componente curricular estágio em Educação Infantil, seis estudantes do curso de Pedagogia diurno da FAGED/UFC e cinco egressas desse curso que atuam na docência em Educação Infantil (EI).

A análise dos dados revelou que a relação teoria e prática é um desafio no que se refere à sua materialização no estágio em Educação Infantil, uma vez que a maioria dos sujeitos percebeu que, no próprio curso de Pedagogia da FAGED/UFC, há separação entre o “teórico” e o “prático”. Entre as contribuições desse componente curricular para a docência na EI, os sujeitos citaram ser o momento oportuno para desenvolver um olhar reflexivo, construir conhecimentos relativos à docência na EI, identificar-se com o trabalho pedagógico na faixa etária de zero a cinco anos, desenvolver uma “visão de criança” e oportunizar a construção do “saber fazer”.

A pesquisa permitiu compreender como a temática do estágio no âmbito da Educação Infantil vem sendo tratada dentro da universidade e possibilitou reflexões sobre uma formação específica para a docência com crianças pequenas.

E, ainda, justificou-se pela necessidade de ouvir e de analisar como o graduando, como construto e construtor da sua atividade docente, faz-se e torna-se protagonista no processo do estágio com o concurso da sua práxis.

Toda abordagem da justificativa é a de jogar luz sobre os dilemas que envolvem a formação do docente para atender à diversidade que envolve a sala de aula contemporânea.

Esta tese visou, portanto, fornecer subsídios ao processo de formação docente no âmbito do Estágio Obrigatório Curricular. Conhecer o Significados

Sociais e Sentidos Pessoais dos graduandos estagiários e a contradição contida ou não entre estes, é uma fonte que pode subsidiar um movimento positivo na formação desses docentes. Tal propósito alinha-se com a determinação política de dar suporte à atuação dos formandos de Pedagogia, que contribua para fortalecer essas trabalhadoras e esses trabalhadores nos embates contra os processos de dominação do capital e, principalmente, para que a contradição seja objeto de superação e que os problemas contidos nela não se tornem a anulação do trabalho docente.

#### **1.4 Caminhos da pesquisa**

Buscando compreender os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais atribuídos pelos graduandos ao Estágio Supervisionado Obrigatório, a pesquisa insere-se no âmbito da formação docente com foco no estágio em Pedagogia.

Dessa forma, o projeto propõe uma sequência de etapas metodológicas que se complementam em busca da resposta para o problema da pesquisa, sendo o primeiro momento caracterizado pelo levantamento bibliográfico tão extenso quanto possível, pois a análise prévia, já realizada, indicou a existência de poucos estudos a respeito de Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) em Pedagogia.

A partir do material colhido, foi sistematizada a lista de categorias destinadas a orientar essa análise crítica dos resultados encontrados no momento empírico da pesquisa. Houve o cuidado de contextualizar tais resultados do ponto de vista histórico e da filiação dos autores que se fazem presentes nesse debate.

Conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapa da Pesquisa

<b>Atividades</b>	<b>Características</b>	<b>Objetivos de pesquisa</b>	<b>Diretrizes iniciais para a análise</b>
Levantamento Bibliográfico	Bases de Dados (artigos, teses, dissertações, monografia), livros, produções em eventos científicos.	Compreender e caracterizar o significado social e os Sentidos Pessoais, relacionando-os com o trabalho docente e caracterizar contradição e práxis	Necessidade de se ter atenção focalizada sobre pontos específicos e cadeias de relações com o objeto da pesquisa.
Revisão documental	Bases de Dados. sobre legislação educacional atual. <i>Site</i> da Câmara dos Deputados, dentre outros.	Identificar os Significados Sociais de perfil normativo da formação do Pedagogo.	Complementar o levantamento bibliográfico, no que tange aos significados sociais, fazendo inferências, comparando com informações comprovadamente verdadeiras para realizar interpretação das análises e extrair conclusões.
Grupo Focal	Pesquisa de campo	Investigar, por meio da abordagem materialista histórico-dialético, as contradições entre significado social e sentido pessoal de graduandos sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e, também, para compreender o lugar da práxis no estágio. Investigar os Sentidos Pessoais atribuídos pelos graduandos de Pedagogia ao Estágio Supervisionado Obrigatório; Analisar as percepções dos graduandos a partir das contradições e articulações que promovam a Práxis Educativa.	Afunilamento da análise com vistas à discussão e à abrangência da tese. Elementos conclusivos para a pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa terá caráter exploratório na busca pela maior proximidade com o campo selecionado como objeto de pesquisa. Esse quadro mais amplo, que pretende se oferecer, deve-se à identificação de estudos que articulem os

Significados Sociais e os sentidos sociais do Estágio Supervisionado Obrigatório. Nesse sentido, o propósito consiste em ter uma visão geral do problema a ser investigado com a finalidade de proporcionar elementos para aprofundamentos futuros.

Dessa forma, apresenta-se uma pesquisa qualitativa com um estudo de caso realizado no curso de Pedagogia da PUC Minas. Na busca pela compreensão das percepções de graduandos do curso de Pedagogia sobre Significados Sociais e Sentidos Pessoais atribuídos ao Estágio Supervisionado Obrigatório, afasta-se de qualquer pretensão quantitativa para investir nas contribuições qualitativas que o estudo de caso e o grupo focal podem proporcionar.

Como primeiro objetivo específico deste projeto de pesquisa, tem-se a compreensão e a caracterização dos conceitos de significado social e Sentidos Pessoais, relacionando-os com o trabalho docente. Este é um momento estruturante da pesquisa. Diante disso, autores como Leontiev (1978), Leontiev *et al.* (2005), Vygotsky (1993; 1998), entre outros fazem parte do embasamento teórico.

Esse objetivo articula-se com o próximo capítulo que proporciona uma revisão teórica do trabalho de pesquisa realizado.

Como segundo objetivo específico, a identificação dos Significados Sociais de perfis normativos da formação do Pedagogo tornou-se indispensável. A fim de cumpri-lo, foi realizado um levantamento de pesquisas tão extenso quanto possível, pois o contato prévio já realizado com a literatura indicou a existência de poucos estudos a esse respeito. Para cada publicação, foi feito um fichamento dos conteúdos pertinentes para essa revisão. Da análise do material colhido, foi sistematizada a lista das categorias destinadas a orientar a análise dos resultados encontrados. Para essa análise, houve o cuidado de contextualizar tais resultados do ponto de vista histórico da filiação dos pesquisadores, dos objetivos, do público pesquisado, dos elementos encontrados e das conclusões.

Para cumprir o terceiro e o quarto objetivos específicos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa empírica com o estudo de caso que envolve o levantamento de documentos e o grupo focal. Compreender as relações possíveis entre Significados Sociais e Sentidos Pessoais do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da PUC Minas e suas relações com a práxis.

A pesquisadora possui consciência dos cuidados que devem ter em relação ao seu envolvimento pessoal com a realidade a ser estudada e com as pessoas que

foram entrevistadas. Trata-se da necessidade de garantir a qualidade e a validade dos dados, condições fundamentais à seriedade da reflexão realizada.

Os participantes foram convidados a compor um grupo focal, garantindo a participação de graduandos de variadas turmas e com diferentes experiências em estágio. Foram realizados três grupos focais, que tiveram a duração máxima de uma hora e aconteceram por encontro virtual. A sessão foi gravada e seu conteúdo analisado minuciosamente.

Há que se ressaltar que conseguir um número de participantes que garantisse a qualidade da pesquisa foi uma tarefa penosa. Em mais de um encontro, não houve participação, porém chegou-se ao número de 9 (nove) participantes e dois encontros de grupo focal, nos quais foi possível entender o que pensam os graduandos por meio das perguntas propostas.

Esses participantes foram extremamente engajados e promoveram um debate fundamental para esta pesquisa. Porém, a pesquisadora necessitou instigar as respostas, mediante aos impasses de opiniões do próprio graduando.

Ao grupo, foi solicitado debater pontos que emergiram da revisão teórica e das entrevistas a respeito da formação, de estágios, dos Significados Sociais e Sentidos Pessoais. Mediante as falas e reflexões dos participantes, pode-se dizer que o grupo focal tem uma condição intrínseca de intervenção. Pelos relatos, alguns conceitos foram revistos e algumas propostas de ação individual foram pensadas.

Não se teve a intenção, com as sessões de grupo focal, de forçar a formação de consensos, mas de deixar mais explicitados os diferentes pontos de vista sobre o estágio seus significados e Sentidos Pessoais. Assim, após esse longo introito, passa-se aos capítulos.

## **2 UM OLHAR CRÍTICO PARA ANÁLISE DAS NUANCES NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

É preciso considerar que a Educação vai além do conceito de educação escolar, pois se encontra no campo da aquisição de conhecimentos, da possibilidade de se apropriar de saberes que auxiliem o indivíduo no desenvolvimento de uma vida plena quando inserido em seu contexto cultural e social. No entanto, por outro lado, a escola tem, na contemporaneidade, adquirido um papel cada vez mais importante com a sua obrigatoriedade, a ampliação dos dias letivos e, também, da jornada escolar diária.

Ocorre que a escola se encontra dentro de uma totalidade quando se faz uma análise marxista dessa importante instituição. Compreender a educação escolar, dispensando a contribuição do materialismo-dialético, é abrir mão de um potencial de análise que proporciona não só críticas, no sentido lato, mas também de proposições que visem superar (*aufheben*) problemas que se articulam com as disputas sociais.

Dentro desse quadro de referência, o Curso de Pedagogia proporciona um recorte sobre a compreensão das questões que envolvem a educação escolar. Já o Estágio Supervisionado Obrigatório desse curso constitui-se em um campo fértil para uma investigação de como essa totalidade capitalista age sobre a formação dos estudantes com os Significados Sociais e Sentidos Pessoais.

As compreensões de graduandos sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório, bem como a organização dos conhecimentos e a sua apresentação estão contextualizadas em uma lógica histórica, social e cultural que demanda a análise a partir de referências.

Ao buscar uma “lente” para a investigação, a interpretação e análise do Estágio Supervisionado Obrigatório, assume-se uma visão de mundo a ser compartilhada com esta pesquisa. E essa visão de mundo parte, portanto, do materialismo histórico-dialético para chegar às contribuições de Leontiev com sua teoria da atividade.

### **2.1 Materialismo histórico-dialético e alguns conceitos fundamentais**

O materialismo histórico-dialético parte do pressuposto da compreensão da materialidade, da historicidade, levando em conta as contradições e a totalidade, que

são construídas historicamente. Sendo assim, a materialidade é o estudo do ser humano e suas ações ideológicas na sociedade, a totalidade é a análise do contexto geral que cerca o ser humano e as suas inter-relações, a historicidade diz respeito ao espaço material no qual o ser humano está inserido e as contradições dizem respeito à dinâmica das superações (Santos *et al.*, 2019).

Para Kosik (1976), o materialismo dialético desfaz os fetiches que ele denomina como “pseudoconcreticidade”, para expor a realidade empírica materialista:

[...] o pensamento acriticamente ‘reflexivo’ coloca imediatamente - e, portanto, sem uma análise dialética - em relação causal as representações fixadas e as condições igualmente fixadas, fazendo passar tal forma de ‘pensamento bárbaro’ por uma análise ‘materialista’ das ideias. Como os homens tomaram consciência de seu tempo (e, portanto, já o viveram, avaliaram, criticaram e compreenderam) nas categorias da ‘fé do carvoeiro’ e do ceticismo ‘pequeno-burguês’, o doutrinador supõe que se fizera a análise ‘científica’ daquelas ideias ao procurar para elas um equivalente econômico, social ou de classe. Ao invés, mediante tal ‘materialização’, efetua-se apenas uma dupla mistificação: a subversão do mundo da aparência (das ideias fixadas) tem as suas raízes na materialidade subvertida (reificada). A teoria materialista deve iniciar a análise com a questão: por que os homens tomaram consciência de seu tempo justamente nestas categorias e qual o tempo que se não mostra aos homens nestas categorias? Fazendo essa indagação, o materialista prepara o terreno para proceder à destruição da pseudoconcreticidade tanto das ideias quanto das condições, e só depois disso pode procurar uma explicação racional para a íntima conexão entre o tempo e a ideia (Kosik, 1976, p. 23).

Sendo o mundo dialético, isto é, em movimento e contraditório, é necessário um método que insira os elementos da historicidade e da materialidade de forma dialética, para que seja possível compreendê-lo. Paulo Netto (2011) explica que a teoria do materialismo histórico-dialético proporciona a aproximação do conhecimento dinâmico do objeto de pesquisa:

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso-cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador (Paulo Netto, 2011, p. 28).

Compreende-se, assim, que, por meio do método dialético, emergem diversos aspectos do objeto de pesquisa no contexto social em que se insere. A dialética considera diversas possibilidades para caracterizar o mesmo objeto, diferente do empirismo tradicional que aceita um único caminho para se chegar à verdade. Para

a dialética, há três bases centrais que são: totalidade, contradição e movimento. A totalidade é compreendida como sendo a soma das partes e suas inter-relações diante do objeto em que é realizada a análise.

Nesse contexto, volta-se para o fenômeno educativo como uma fração social que não tem como ser compreendida distante de um todo. A forma educação tem como ser analisada e estudada a partir de seus conceitos e teorias próprias, mas essa forma social relaciona-se com a realidade que merece uma compreensão em sua integralidade.

Captar o movimento e suas contradições é tarefa do pesquisador crítico na área da educação e, por isso, o conceito de totalidade na dialética é oposto à visão reducionista que considera a soma das partes como o todo, pois considera além da soma das partes, pairando sobre as suas inter-relações correspondentes (Paulo Netto, 2011).

Pelos princípios da dialética, tudo se relaciona com o princípio da totalidade e tudo se transforma, tem-se o princípio do movimento. A mudança é realizada pelo acúmulo qualitativo de elementos que impacta a transformação. A luta dos opostos é a contradição que se constitui na base da dialética que se faz na explicação do movimento e da transformação das coisas (Gadotti, 1990).

Já na condição de método filosófico e científico, a dialética apresenta-se pelas concepções de Marx e Engels. O idealismo dialético, notado em Hegel, é transformado em realismo. É pelas relações de produção que se levantam as estruturas econômicas e políticas da sociedade, condicionando o processo de vida e consciência social.

Segundo Marx (1985), por trabalho, compreende-se a força empregada para suprimir as necessidades básicas do ser humano. São as transformações na organização de produção e do mercado que determinam as mudanças nas relações de produção. Karl Marx, em seu conceito de análise e crítica social denominado materialismo histórico-dialético baseado na luta de classes, compreendeu a existência da desigualdade e da exploração da burguesia sobre os trabalhadores (proletariado). Os autores da célebre obra Manifesto Comunista afirmam que “[...] a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 2008, p. 8).

Enquanto Hegel tratava da dialética em plano espiritual, Marx passa a questão para o real, como ciência das leis gerais do movimento capaz de explicar a evolução do ser humano e da natureza:

A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. Marx não parte, como fizeram os filósofos idealistas, de um esquema conceitual, teoricamente construído, procurando identificar a 'essência'. Também não toma como ponto de partida os fenômenos isolados em si, como o faziam os empiricistas. Marx critica essas duas posições e percorre um caminho novo. Isso é particularmente demonstrado em *O Capital*. Aí Marx preocupava-se em entender o processo de formação histórica do modo de produção capitalista, não como se fosse uma forma acabada de relação homem-sociedade, mas como um fieri, um sendo. Para ele não existem fatos em si, como quer fazer crer o empiricismo, que se deixariam examinar de maneira neutra, desligados do processo histórico-econômico, psicológico e político do homem. Não é a consciência humana, como sustenta o idealismo, nem a pura realidade, como sustenta o empiricismo, mas é o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela sua própria atividade, "pelo modo de produção da vida material". A condição para que o homem se torne homem (porque ele não é, ele se torna) é o trabalho, a construção da sua história (Gadotti, 1990, p. 19-20).

O real, nessa concepção, é tido como as manifestações do ser humano na natureza e no meio social. Afirma-se, porém, que o pensamento dialético marxista não nega o valor da subjetividade para a construção do conhecimento, mas, ao invés da subjetividade permanecer no campo das ideias, esta se materializa independentemente do valor que confere a este ou àquele homem.

A dialética não é um movimento espiritual que se opera no interior do entendimento humano. Existe uma determinação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência: 'o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social' (Gadotti, 1990, p. 21).

Com a lógica de Hegel sobre a dialética, Marx (1985) comprova sua relevância, aplicando-a a todas as esferas da vida social, econômica e política. A ideia e o matéria fazem parte de algo indivisível, pois o pensamento é considerado como algo tão concreto como a própria natureza. Entre os objetivos do materialismo dialético estão: o estudo das leis gerais do universo, considerando todos os aspectos que fazem parte da natureza e da vida social e a atuação como uma concepção científica fundamentada no materialismo do ser humano e da natureza e suas ações de movimento que geram transformações pelas contradições.

Considerando as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, a dialética opõe-se à metafísica. A dialética admite o repouso e a separação entre os diversos aspectos do real como relativos. Só o movimento é absoluto, pois é constante em todo processo (Gadotti, 1990, p. 23).

No segundo volume de *O Capital*, Marx (1985) expõe a relação do processo de circulação do capital e a transformação da produção em valor monetário. Exemplificando por estágios, o primeiro estágio diz respeito à transformação do dinheiro em mercadoria e vice-versa. O dinheiro do capitalista é aplicado na compra dos meios de produção e a força de trabalho, o seu dinheiro, que antes se apresentava em forma monetária, passa a apresentar-se como capital produtivo.

O trabalhador, para esta pesquisa, o docente, sufocado pelas pesadas jornadas de trabalho e por um salário que equivale apenas à manutenção de sua sobrevivência, participa desse ciclo de produção capitalista, sendo a peça mais importante de todo o esquema, porém a que não goza dos bens produzidos.

As relações entre trabalhadores e capitalistas, a natureza da produção da mais-valia, o acúmulo dos lucros e a exploração têm origem nas formas de capital-constante e capital-variável. O capitalismo necessita do capital fixo para gerar todos os meios para o processo de produção e isto acarreta acúmulo e, conseqüentemente, crise. Os bens de consumo são produzidos para o mercado no sistema capitalista e não para a manutenção da sociedade e pelas funções da acumulação gera um ciclo de crises entre o consumo e a produção (Marx, 1985).

O capitalista compra o trabalhador antecipadamente ao processo de produção, porém o paga em pequenas parcelas durante o processo, quando se chega ao capital variável, o trabalhador já lhe forneceu o pagamento correspondente ao seu salário, mas é com a venda da mercadoria que o capital se torna monetário e o capitalista pode comprar novas forças de trabalho (Marx, 1985).

A crítica de Marx ao sistema capitalista consiste na exposição da exploração do trabalhador pelo patrão, fazendo com que se repense todo o modelo social e econômico, a relação dos meios de produção com a força produtora e a relação patrão-empregado, bem como sua formação para o trabalho.

No caso da educação, advertem Marx e Engels (2011).

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa

encontrar uma colocação o mais facilmente possível (Marx; Engels, 2011, p. 114).

Apesar de datada no tempo e no espaço, essa crítica ainda faz sentido na atualidade em razão da persistência do capitalismo como meio de produção material e ideológica. Ao perceber a educação como importante aparelho para a expansão da ideologia burguesa, seria ingênuo pensar a formação de professores com seus desafios como um território neutro ou mesmo desprezado pelo capital.

De acordo com Cury (2000, p. 13):

A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista.

Por isso, a pesquisa parte desse chão para esmiuçar as entranhas de um modelo educacional relacionado tanto com a divisão de trabalho quanto com a criação de um arcabouço ideológico para sua legitimação.

No entanto, o marxismo oferece lentes potentes para se aprofundar nessa compreensão com a contradição e a práxis.

## **2.2 Elementos críticos para uma análise da educação a partir de Jamil Cury**

Nesta sessão, busca-se em Cury (2000) a contribuição para a compreensão do conceito de contradição e sua relação com a educação e outras categorias fundamentais para uma análise crítica da educação.

Em sua obra “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo”, Cury (2000) traz a superação de perspectivas individualistas e deterministas, que poderiam derivar do materialismo e afirma que

[...] uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concessão que unilateraliza a adaptação do indivíduo a realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas (Cury, 2000, p. 13).

Ele entende a realidade como um espaço de luta e assim também pensa a educação. A educação não é homogênea, nem simplesmente reproduz as relações de classe.

Seus propósitos teóricos e metodológicos pautam-se na perspectiva dialética da Educação e na busca por uma pedagogia democrática. Cury (2000) mostra um caminho que permite criticar as teorias da reprodução no sistema capitalista. Para isso, o autor situa a escola no sistema. Ele entende que a sociedade é constituída por uma superestrutura, incluindo todas as formas de governo, e uma base física, que seria a força produtiva.

Ao realizar um estudo de categorias, Cury (2000) afirma que elas podem atuar tanto como um intérprete da realidade quanto como um indicador de uma estratégia política. Por isso, o movimento é dialético, porque, além de denunciar, também se volta para a ação. E, ainda, funciona como uma ferramenta de análise, o que o torna tão relevante para esta pesquisa.

Para ele, as categorias<sup>1</sup>, que ajudam a compreender o todo, a totalidade, são componentes da realidade, ressaltando, no caso, os componentes da Educação.

Segundo Cury (1992), as categorias e sua relação com a Educação são classificadas da seguinte forma:

- Contradição

Sendo a realidade dialética e contraditória, essa categoria é a base de uma metodologia dialética e é o próprio motor interno do desenvolvimento. Ela é também importante para a superação, porque toda luta de contrários é relativa e superável. A ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. A educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Sendo a escola simultaneamente reprodução das estruturas existentes, porque correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, também ameaça a ordem estabelecida e possibilita a libertação. A possibilidade de que a educação assuma a função política de arma crítica existe, porque a reprodução das relações sociais de produção não é mera repetição das mesmas, nem mesmo uma reprodução reiterativa, mas uma reprodução ampliada, que leva consigo as contradições existentes na sociedade. Como as contradições em certo nível geram problemas, fica em aberto a questão da explicação destes. Mas a ideologia dominante não explica nem resolve de modo mais abrangente os problemas, porque isso significaria negar-se como portadora das promessas que é incapaz de realizar. Daí a necessidade de dissimulação.

- Totalidade

Não se restringe ao particular, mas compreende o real de uma maneira mais ampla. O autor reflete que, se se considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, tomá-lo-á como universo separado. A visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações de produção e a produção de relações sociais.

- Mediação

Sob o ponto de vista da sociedade, as medições concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social, isto é, filtra maneiras de ver as relações sociais e pode se tornar instrumento de apoio nas transformações sociais. É o intelectual, entre estes podendo estar os professores, que desempenha um importante papel de mediador, pois a luta pela direção da sociedade dá-se também na concepção de mundo. São os intelectuais que conduzem essa luta no nível estrutural, pois eles têm a função de suscitar a tomada de consciência nos membros da classe a que estão organicamente vinculados.

- Reprodução

É a autoconservação de uma sociedade, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. Aqui a educação pode servir de elo mediador, reproduzindo as ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do sistema.

- Hegemonia

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, sendo exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares, como os das demais classes, de modo que venham a se constituir em interesse geral. A hegemonia traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. Ela também é uma forma crítica de preparar condições de superação, visto que funciona em nível de relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna a reivindicação de seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia.

Centra-se na contradição pela sua possibilidade de produção de um amplo quadro de referência que é catalisador da proposta de tese (juntamente com a práxis, os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais).

A produção capitalista é gerada pelo próprio modo de produzir os bens materiais necessários à sobrevivência e à reprodução de determinado grupo e pelas contradições que essas práticas geram no meio onde são desenvolvidas e atuam. Dessa forma, pode-se dizer que a contradição aponta que é necessário construir nas próprias condições históricas objetivas, as possibilidades históricas de sua superação. “Assim, para Cury, a contradição está inteiramente ligada com o saber, visto que este, a serviço da dominação e portador de seu contrário, encontra na luta de classes as condições decisivas da superação de sua contradição interna” (Meneghetti, 1992. p. 121).

Vázquez explica que

[...] o marxismo demonstrou, igualmente, que o que determina a passagem de uma formação social a outra é a contradição que eclode, dentro do modo de produção, entre as forças produtivas e as relações de produção, contradição que surge da acumulação de uma série de mudanças no quadro do sistema, ao não mais corresponderem as relações sociais de produção - e, particularmente, a forma de propriedade sobre os meios de produção - ao incremento das forças produtivas (Vázquez, 2007, p. 327).

A historicidade diz respeito ao espaço material no qual o ser humano está inserido e as contradições dizem respeito à dinâmica das superações (Santos *et al.*, 2019).

Ainda com Cury (2000) compreende-se a contradição como uma categoria de análise destruidora e criadora, pois engajada com a superação. Ao se deparar com o movimento do real e a luta de classes que se desenvolve no interior do capitalismo, a contradição torna-se intolerável e, daí, a busca pela sua superação. Destarte, a educação faz-se como ambiente fundamental para essa superação, mas esse não é um processo “natural”, nem obrigatório. Esse processo demanda intencionalidades, reflexão e ação.

A apreensão do real no contexto capitalista não é uma tarefa fácil e as simulações e dissimulações tornam essa possibilidade mais difícil ainda quando se assente com Marx e Engels, ao afirmarem que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Cury, 2007, p. 47, grifos nossos).

Com a força material, impele-se uma força material. No entanto, as estruturas materiais proporcionam visualizar o que elas são, o que elas não são e o que elas podem ser. Isto se se partir do princípio de que a educação assume que o ser humano e a sociedade são projetos inacabados e estão em movimento.

Como explica Cury (2000).

O caráter inacabado se inscreve, pois, no próprio real objetivo, definindo não só o homem, como as relações que sua realidade impõe. O corte do *ainda-não* nega o dinamismo interno das coisas para aquilo que elas possam ser. Assim, inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes da realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização. Contudo, a possibilidade existente no movimento das coisas quer dizer a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, inscreve-se ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens. A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre *o que é* e *o que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários (Cury, 2000, p. 31).

A contradição, assim, situa-se no cerne de uma questão educacional quando esta é abordada criticamente. Nesse sentido, o Estágio Obrigatório passa necessariamente por essas contradições impostas pelo capital, mas com suas peculiaridades. Pensar no Estágio Obrigatório em sua confrontação com o já sido e o ainda não faz parte do escopo dessa pesquisa. Sem desprezar, obviamente, que as mediações possibilitam iluminar e (res)significar as ações.

A necessidade de formar sujeitos conscientes nas condições sociais e culturais dos processos é premente. Sujeitos que sejam capazes de colaborar na construção de uma atividade socialmente significativa, como uma síntese entre as experiências, o conhecimento e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade.

No olhar para a contradição em processos educativos, em uma tradição crítica, a categoria práxis emerge como mediadora desses processos. Fugindo dos determinismos e dos idealismos que podem pautar a educação, a unidade teoria e prática busca articular o *por vir* com o *que está sendo*.

### **2.3 Práxis e educação**

A práxis será percorrida nesta sessão como uma possibilidade crítica e motor da superação das contradições. Recorre-se, especialmente, a Adolfo Sanchez Vázquez (2007) e a Paulo Freire (2005), cuja potência de suas palavras é um convite à “autêntica libertação”.

Ao se falar de práxis, retoma-se à perspectiva de como a contradição se dá entre as forças produtivas e as relações de produção. Para além do mundo prático-utilitário, a práxis realiza-se na atividade real, objetiva e material como produto da consciência humana (Vázquez, 2007).

Este é um ponto central para se pensar nos sujeitos, nas teorias e nas práticas que se integram no processo educativo, pois a práxis não se reduz às atividades práticas, nem às teorias/ideias. Ela as integra para a superação das necessidades imediatas, biológicas, de sobrevivência. A práxis (revolucionária) desenvolve-se na ação diante do real, uma ação teleológica que se constitui em processo voltado para fins conscientes que expandem a compreensão da realidade e potencializa a ação.

Este seria, no fundo, o fim da educação, qual seja proporcionar “alargar” a compreensão do mundo potencializando, indissociavelmente, as possibilidades de ação sobre este.

O pensamento da práxis na Educação já deve estar incutido no próprio processo de formação docente. Isto porque é nesse momento que existe a possibilidade de apresentar ao educando as compreensões de mundo e as possibilidades de transformação. O estágio acadêmico, de forma geral, pode proporcionar a visão das contradições e colocar-se como meio de compreensão da práxis para a superação da opressão operada pelas demandas do capital.

A visão das contradições não é tarefa difícil, como se verá nas falas oriundas do grupo focal. O determinismo e o individualismo são faces de uma mesma moeda acrílica, quando se pensa nas frustrações causadas pelas contradições. A questão posta é como superá-las, como expandir o nível de consciência e a qualidade da práxis?

A teoria da práxis demanda a superação do ponto de vista espontâneo ou instintivo adotado pela consciência comum (Vázquez, 2007), ou como diria Freire (2005), pela consciência ingênua. Quando se fala em atividade no contexto de uma práxis, a atividade tem um papel tão importante quanto da teoria.

Por atividade em geral, entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social), bem como não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, isto é, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. Nesse sentido amplo, atividade opõe-se à passividade, e seu âmbito é o da efetividade e não o do meramente possível. Agente é o que age, o que atua, e não apenas tem possibilidade ou disponibilidade para atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas sim atual (Vázquez, 1977, p. 186).

Como princípio da práxis, é necessário ressaltar sua oposição à passividade. Assumir a agência da transformação indo além da reflexão, da teoria e da ideia que potencializam a ação.

Aprofundando no conceito de atividade, Vázquez (1977) traz o papel de seus fins para uma práxis.

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente - determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro (Vázquez, 1977, p. 187).

Posta a relevância das categorias e suas inserções na pesquisa proposta, há que se alinhar estas com a categoria de práxis e sua importância na análise de processos educacionais com vistas à superação.

Marx (2012) concebe a práxis como uma atividade humana prático-crítica, que deriva da relação entre o homem e a natureza. A natureza só ganha sentido para o homem se for adaptada por ele para servir a intentos relacionados à satisfação das necessidades do gênero humano. Para Marx (2012), a natureza inclui todas as coisas materiais de que o homem se apropria e a sociedade em que vive. A práxis medeia essa relação (ou troca) entre o homem e a natureza que se converte em um processo produtivo que define conscientemente sua utilidade. A práxis expressa, justamente, o poder que o homem tem de transformar o meio externo.

Ainda, segundo o pensamento marxista, a prática é uma atividade subjetivamente sensível, uma atividade humana prático-crítica, ou seja, uma atividade plenamente perceptível e consciente para o ser humano.

No pensamento do filósofo marxista italiano Gramsci (1999), o conceito de práxis adquiriu uma conotação diferente: a prática passou a ser entendida como a criação da própria história, que se deu sob a intervenção humana no processo das condições ambientais, a fim de atingir seus propósitos e suas necessidades.

Na visão de Gramsci (1999), a prática continua sendo uma atividade humana racional, mas os filósofos introduziram um novo elemento na relação que medeia o comportamento do mediador em atividades que alteram as condições ambientais. Dessa forma, o ser humano deixa de ser visto como um único sujeito intervindo nas condições ambientais de forma harmoniosa.

Ao envolver a Educação como uma atividade humana, histórica, social, ela toma contornos políticos e práticos. “Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual” (Brandão, 2007, p. 97). No entanto, é possível reinventar a Educação, como prática que pode “servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (Brandão, 2007, p. 99).

Sem abdicar da visão marxista, compreende-se que Freire alcança uma proposta de práxis educativa que contribui para a nossa problematização. Para a educação libertadora de Freire, a práxis apresenta-se como conceito fundamental que bebe explicitamente em Vázquez (2007) para a sua formulação.

Por essa trilha, a perspectiva freireana adensa a práxis com os conceitos de dialogicidade, palavra autêntica e autonomia, além da ação-reflexão

Assim como Vázquez (2007), Freire (2005) preocupa-se com níveis de consciência e defende que o diálogo problematizador seria a via para consciência crítica que se integra ao conceito de práxis.

Em sua obra *Extensão ou comunicação?* Freire (2010) aponta como fundamental para uma prática educativa libertadora o conceito de comunicação, contraposto ao de extensão, este no sentido de transferir, entregar, depositar. Para Freire (2005), a coparticipação dá-se pela comunicação que possibilita ao ser humano pensar. Isto desconstrói a passividade.

Para Freire (2005), não se trata de “explicar às massas, mas de dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, 2005, p. 55) e sobre a realidade, na perspectiva de promover a inserção crítica em sua realidade “através da práxis, pelo simples fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma” (Freire, 2005, p. 55).

Freire (2005) aponta um propósito desta pesquisa, a autêntica libertação “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É

práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 93). Sem práxis, “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2013, p. 52).

Assim sendo, para Freire (2005), a práxis faz-se no vínculo estreito entre o pensar e o dizer a palavra autêntica que é testemunho de um agir.

De acordo com Rossato (2008), a partir de Freire,

O ato verdadeiramente educativo torna o educando senhor de sua palavra, mas necessariamente conduz a uma transformação onde sobrevivem relações sociais de dominação. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como em mudança e devenir permanente. É um processo constante de desacomodação, caminhando para uma outra etapa que, por sua vez, não será definitiva, mas parte de um novo momento também este passageiro. A educação se dá num processo de comunhão. Ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão. Ora, em comunhão não há dominação, mas igualdade para todos, para atingir a cidadania em plenitude, rompendo as estruturas de uma sociedade injusta e desigual. Desta consciência decorre a ação prática coerente do(da) educador(a) numa ação transformadora, tornando a história um devenir constante (Rossato, 2008, p. 331-332).

Freire (2005) faz a defesa intransigente do sujeito como ator de sua própria história, sem individualismos e rejeitando determinismos, pois esse movimento, esse devenir, torna-se fundamento para a compreensão da práxis. A educação libertadora torna-se atividade dialógica que vislumbra seus fins de forma crítica e dialógica.

Com essas referências, é preciso investir na compreensão desses fins e dessa atividade e, por isso, busca-se nos Significados Sociais e sentidos sociais a fundamentação necessária.

#### **2.4 Significados Sociais e Sentidos Pessoais como conceitos em Leontiev**

A proposta desse referencial teórico e conceitual é elucidar e fundamentar para proporcionar a análise do objeto da pesquisa que é como o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da PUC Minas, relaciona-se com seus Significados Sociais e Sentidos Pessoais.

Após se investir na compreensão de conceitos e categorias caras ao materialismo histórico-dialético, a partir de Leontiev, os Significados Sociais e Sentidos Pessoais, componentes da atividade humana, tomam relevo para desenvolvimento do referencial teórico da pesquisa. A relevância desses conceitos reside na possibilidade de construção de subsídios e elementos que fundamentam

os aspectos do estudo em questão, que podem contribuir para a formação humana e técnica do graduando de Pedagogia.

Para tanto, a “lente” utilizada passa pela abordagem dos conceitos: atividade humana, Sentidos Pessoais e Significados Sociais que se traduzem também em bases de análise metodológica.

Posta a atividade humana como constituinte da história e da sociedade, pode-se dizer que a maior construção do homem foi a sua própria humanidade. A história do homem registra fenômenos que o constituíram na sua relação com o mundo, com os outros homens e consigo mesmo. O que o define como humano é essa sua construção histórica, processo que é transmitido, herdado e ressignificado à luz das transformações produzidas. Portanto, dizer que o ser humano é histórico é dizer que ele tem experiências e conquistas acumuladas, que tem produção histórica ligada a outros homens. Compreender a sua historicidade é não apenas conhecer a sua história, mas situá-lo nas construções, descrevê-lo a partir do processo de mudança do qual ele faz parte.

A atividade humana implica relações de mediação entre os homens e a natureza e entre si, resultando em aprendizagem e desenvolvimento. Ela é, ao mesmo tempo, um processo de percepção e transformação do mundo e do próprio sujeito nessa transformação. Como construção sócio-histórica, as atividades humanas relacionam-se entre si, estabelecem ligações entre as atividades passadas e as futuras. Em todo esse processo, são mediadas por artefatos culturais, por regras sociais e pela divisão social do trabalho.

Leontiev (1978) foi um dos que mais se dedicou a estudar e a elaborar a “Teoria da Atividade” com o propósito de solucionar algumas questões da Psicologia histórico-cultural. É por meio da Teoria da Atividade que ele ressalta que a consciência da ação é essencial “para a aprendizagem das habilidades psíquicas e motoras” (Leontiev, 1978, p. 125). Com isso, torna-se evidente que, na instituição de ensino, o docente, em sua formação, entenda o processo de conscientização dos conhecimentos científicos por parte dos sujeitos.

Leontiev (1978) analisa a relação entre atividade humana e a consciência como um decurso dialético de um sujeito constituído social e historicamente. A consciência é reflexo psíquico da vida real, oriunda da atividade humana sensível, assim configurada por sensações e percepções e que conduz à formação dos Significados Sociais e dos Sentidos Pessoais.

Nos significados sociais, estão refletidas as ações e as vivências do homem em sua relação com o mundo. Por meio das práticas sociais e sua trajetória na história, o homem concebeu e aperfeiçoou, socialmente, técnicas, instrumentos, regras, conceitos e conhecimentos, criando, assim, uma forma ideal de existência do mundo objetivo.

Os significados, como noção, aceção e interpretação, são conteúdos introduzidos, tomados, repassados, impregnados e memorizados por meio de e no contexto histórico das relações sociais. Eles possuem um caráter menos dinâmico de mudanças e alterações. Estão codificados no que Leontiev (1978) chamou de sistema de significados.

[...] significado es la generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su vehículo sensorial, por lo general en una palabra o una combinación de palabras. Es la forma ideal, espiritual, en que cristaliza la experiencia social, la práctica social de la humanidad. El conjunto de nociones de una sociedad, su ciencia, su idioma, todo esto sistema de significado. Por consiguiente el significado pertenece en primer término al mundo de los fenómenos objetivos-históricos ideales (Leontiev, 1978, p. 213).

O sentido pessoal relaciona-se ao significado social, porém eles se diferenciam. Enquanto esse último está ligado ao mundo objetivo; o sentido pessoal vincula-se à própria vida do sujeito no mundo e é determinado pelos motivos que o impulsionam à atividade. Segundo Leontiev (1978), “[...] el sentido expresa la relación del motivo de la actividad con la finalidad inmediata de la acción” (Leontiev, 1978, p. 215).

Os significados são assimilados pelos sujeitos e dependem das suas relações sociais. Porém, o sentido pessoal pode se desencontrar do significado social, visto que “[...] la encarnación del sentido en los significados es un proceso profundamente íntimo, psicológicamente rico, nada automático, instantáneo” (Leontiev, 1978, p. 121). Os sentidos possuem uma característica dinâmica em função dos motivos que podem variar nas atividades. Os motivos mudam e assim mudam os sentidos.

Os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais, no contexto dessa tese, precisam ser abordados reforçando sua origem na atividade humana e o docente ou estudante enfrentam-nos no seu cotidiano na constante formação da mente.

Os conceitos de sentido pessoal e de significado social são conceitos gerais da Psicologia utilizados por diversas teorias. Aqui entendidas como unidades, haja visto que, para se compreender a formação social da consciência do ser humano, o

ponto de partida são os significados como construções sociais mais estáveis, para a partir deles se conhecerem as zonas mais inconstantes e subjetivas: a dos sentidos. Trata-se de uma articulação particular do sujeito dos eventos vividos em sua relação com o mundo e que podem denotar tensões, o que é e o que deveria ser, ou seja, contradições.

Pela perspectiva histórico-cultural, o conceito sentido foi introduzido por Vygotsky (1998) e ganhou notoriedade com Leontiev (1978) com outras perspectivas. A categoria do sentido toma-se pela singularidade da categoria do significado:

Partindo do método de análise por unidades, o autor (Vygotsky) questiona qual seria a unidade fundamental da relação entre pensamento e linguagem. Conclui que essa unidade está no significado da palavra, pois é a unidade indecomponível de ambos os processos é ao mesmo tempo um fenômeno da linguagem e do pensamento. O significado da palavra é a palavra vista do seu interior (Asbahr, 2014, p. 266).

A consciência humana é mais complexa do que o pensamento, de forma que, para que haja a sua compreensão, é necessário entender o pensamento e a linguagem. Barros *et al.* (2009) afirma que a expressão do sentido apareceu nas últimas obras de Vygotsky (1998), adquirindo expressões diferentes em pouco tempo. Vygotsky (1998) relacionou o cognitivo e o afetivo para apresentar o conceito de sentido expresso pela linguagem. Dessa forma, sentido e significado, bem como cognitivo e afetivo, são objetos de exploração do autor que defende que o sentido está relacionado não apenas ao significado do que se diz, mas à estrutura psíquica como um todo.

O sentido toma forma na representação conceitual de Vygotsky na relação com a fala interior, a qual ele apresenta como uma verdadeira produção psicológica, e não apenas como função, nem da linguagem, nem do pensamento tomadas isoladamente. Esse esforço para apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento, representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental. Um caminho orientado, não pela análise das partes, mas pela compreensão delas numa relação dinâmica que passa a constituir uma unidade qualitativa diferenciada que só toma significado dentro do próprio processo de construção do problema. Esse significado, porém, adquire um valor heurístico que vai além do problema que constituía seu foco naquele momento (Gonzalez Rey, 2007, p. 159).

Vygotsky (1998) enfatiza que a apreensão do significado da palavra pela criança configura-se apenas como a primeira etapa do seu desenvolvimento que se

desenrola em um longo processo, isto é, a partir da progressão dos sistemas intelectuais de abstração e generalização, a criança começa a enxergar novos significados para as palavras. A criança desenvolve os significados de maneira diferente dos adultos, ou, como Vygotsky (1998) denominou, pelo pensamento por complexos e conceitos potenciais, isto é, a criança estabelecerá relações concretas e factuais com os elementos da realidade e não abstratas e verdadeiras como se dá posteriormente, na vida adulta.

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existe enquanto sistemas de significação correspondente. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (Leontiev, 2004, p. 100).

Compreende-se que, ao se apropriar dos significados sociais, o ser humano lhes confere um sentido próprio, embasado na sua realidade concreta, sentimentos, motivos e necessidades. As significações são fenômenos que fazem parte do coletivo, do social, porém passam a ter sentido individual, quando apropriados pelos sujeitos. Se Vygotsky (1998) realizou a introdução da investigação entre linguagem e pensamento interligada à consciência humana, Leontiev (2004) compreende esse conceito partindo da experiência praticada pelo sujeito.

Leontiev (2004) elucida que o ser humano se apropria de um sistema de significações historicamente construído, porém é por meio de particularidades de sua vida pessoal, que se apropria ou não dos significados, os quais, por sua vez, também interferem na forma em que se apropria das significações. Dessa forma, pode caminhar pelas objetivações e escolher sua forma de enxergar o mundo, por meio da mediação entre o motivo e o conteúdo da ação. A consciência vai trabalhar com significados e com sentidos, em que o sentido será moldado a partir da consciência entre o conteúdo e o motivo da ação.

Sendo construídas historicamente, as significações sociais modificam-se a partir das mudanças vivenciadas na sociedade, na política, na economia e na cultura de um povo. São, assim, conceituadas como sínteses históricas de produtos culturais, sendo impactadas pelas transformações socio-histórico-culturais. Leontiev (2004) afirma que, na consciência primitiva, o significado coletivo coincidia com o sentido individual, fazendo com que o indivíduo e o grupo tivessem características semelhantes que pouco se diferenciavam.

A atividade humana e a consciência são unidades dialéticas.

[...] a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, regula a atividade produtora da vida humana. Ao analisar a relação entre a consciência e a atividade, Leontiev rejeita e critica as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. Propõe, ao contrário, uma análise da consciência a partir das condições sociais e históricas de sua constituição e postula que a consciência é a forma concreta do psiquismo humano (Asbahr, 2014, p. 267).

Para o teórico, a consciência humana faz-se pelos elementos sensíveis, pelo social e pelo sentido pessoal.

O conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) é o que produz a base e as condições da consciência, o que cria sua riqueza e seu colorido. É o conteúdo imediato da consciência, mas não exprime toda sua especificidade. Torna-se necessário compreender os outros dois elementos: a significação e o sentido. As significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetual (Asbahr, 2014, p. 267).

A linguagem fixa os Significados Sociais que podem ser observados pelas palavras, no sentido da significação verbal ou do conteúdo da consciência social que está sendo assimilado pelo indivíduo, o conhecimento.

Leontiev (2004, p. 94) afirma que o “significado é a cristalização da realidade”. É por meio dos significados que o ser humano se sente apto para se relacionar com o mundo, de forma que, mesmo em constante construção e transformação, o sistema de significados está sempre pronto para que o ser humano se aproprie deles ou crie seus próprios sentidos individuais.

A separação do significado e do sentido deu-se a partir da evolução do domínio do consciente, das atividades produtivas e das relações de trabalho. Dessa forma, é a partir da propriedade privada e da separação dos meios de produção que os sentidos deixam de ser coincidentes, para, além de diferentes, tornarem-se contraditórios. Leontiev (2004) denomina a alienação do trabalho, em que o sentido está apenas na sobrevivência, de forma que as atividades laborais não têm mais sentido em si mesmas, mas, sim, na condição externa do ganho do salário para a sobrevivência.

A atividade humana esvazia-se de sua condição consciente e social, bem como universal, criadora e livre para alienar-se em atividades que lhes garantirão o salário. O trabalhador é separado dos meios de produção, o que impacta as relações sociais que se tornaram menos humanas. O ser humano, que antes, próximo ao seu meio de produção, garantia as condições necessárias à sua existência, passa a ser

separado de seus materiais de trabalho, o que impacta em grande pobreza para grande parcela da população. O ser humano, então, deve vender a sua força de trabalho para que possa garantir a sua sobrevivência, alienando o conteúdo de sua própria vida, já que é o trabalho que se faz como conteúdo essencial para a vida humana.

Essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produzem uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada. Essas condições históricas são a causa da inadequação psicológica (Asbahr, 2014, p. 269).

A consciência humana passa a ser fragmentada, pois o motivo das ações dos trabalhadores é contraditório, isto é, apesar de o sujeito participar da atividade produtiva, ali não se reconhece, o que torna o trabalho mecânico, sem possibilidade de transformação de consciência. O trabalho sem fim em si mesmo faz com que o sujeito compreenda o significado da produção como finalidade do salário e não para suprir necessidades inerentes à sociedade.

Nesse contexto, nota-se que a sociedade capitalista impôs uma ruptura entre o significado e o sentido da profissão, pois o sentido individual é caracterizado pelo momento em que há o recebimento do salário que poderá suprir as necessidades do sujeito, enquanto, no caso da docência, o significado social condiz à formação humana e às funções sociais educadoras.

O entendimento de uma possível ruptura entre significado social e sentido pessoal pode ser crucial para a análise desta pesquisa e pode ser explicado por Leontiev (2004), no que diz respeito às contradições da consciência. Leontiev (2004), baseado em Marx, propõe que só na sociedade socialista a consciência pode estar plena, integral, pois o sentido do trabalho é outro, já que os motivos também são outros. O motivo não é mais apenas ganhar um salário e o sentido realiza-se psicologicamente nas significações.

Para compreender o significado social e o sentido pessoal na profissão docente, utiliza-se a teoria de Leontiev denominada Teoria da Atividade, atribuída as contribuições de Vygotsky (1978) que fundamentam a ideia sócio-histórico-cultural baseada nos princípios marxistas. Ianuskiewtz (2009) elucida que a Teoria da Atividade permite a análise das atividades humanas dentro do contexto na qual se

inserir, possibilitando que se obtenham informações das relações entre os indivíduos em um contexto sócio-histórico.

As origens da Teoria da Atividade remetem historicamente às raízes filosóficas de Kant e Hegel (séculos XVIII e XIX), Marx e Engels (século XIX), e os escritos de Vygotsky, Leontiev e Luria. As pesquisas iniciadas por Vygotsky, no século XX, prosseguiram em seu desenvolvimento com Luria e Leontiev, estudando as complexas relações dos indivíduos com o meio com o princípio de que somente era possível compreender o psiquismo dos indivíduos a partir da análise de sua relação material, da organização e das relações de produção.

Ferreira e Machado (2019), ao analisarem as causas que levam professoras concursadas na Educação Infantil a se demitirem do cargo, utilizam os conceitos de atividade, significado social e sentido pessoal, formulados a partir da teoria histórico-cultural. Nessa compreensão, em termos teóricos, o desenvolvimento das funções mentais acontece tanto em um plano de processos mentais naturais, com o pensamento imagético, a atenção involuntária, a memória mecânica, ou seja, relativo às funções mentais inferiores, quanto nas funções mentais superiores, que se expressam no pensamento por meio de conceitos, da atenção voluntária, da memória lógica e que se constituem em processos culturais.

Nesse sentido, a mente é formada socialmente a partir das internalizações que o indivíduo faz da realidade ao seu redor, por meio de símbolos, significados, signos e representações da realidade (Ferreira; Machado, 2019).

Conforme argumentam Ferreira e Machado (2019, p. 188), “[...] pode-se dizer que é pela atividade realizada por intermédio da apropriação da cultura criada por gerações precedentes que as aptidões e os caracteres propriamente humanos se desenvolvem e não por mera hereditariedade biológica”.

Dessa forma,

[...] é possível que uma mesma ação (por exemplo, memorizar um poema) seja efetuada por operações diferentes (escrevendo-o, lendo-o em voz alta, recitando-o, etc). E também, numa mesma operação, podem ser realizadas diferentes ações, pois uma operação depende das condições em que o alvo ou meta da ação se dá e o alvo é que determina a ação. Além disso, os atos também são caracterizados por métodos, técnicas e conjunções exigidas pela ação (Ferreira; Machado, 2019, p. 188).

A Teoria da Atividade em Leontiev (2004) tem como pressuposto o entendimento de que a atividade não é uma reação, nem um conjunto de reações, mas sim um sistema com estrutura, níveis internos, desenvolvimento, mudanças.

Vygotsky (1998, p. 329) afirma que a consciência é refletida na palavra, sendo que “[...] a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”. Ao criar a teoria sócio-histórica, Vygotsky (2007) objetivou compreender tanto a origem como o desenvolvimento dos processos psicológicos do pensamento que recebiam influências de fatores socioculturais e biológicos. Tal concepção foi desenvolvida para superar as teorias do behaviorismo que se caracterizavam por suas interpretações mecanicistas e Gestalt nas operações mentalistas. Por isso, a teoria sócio-histórica é caracterizada pelos princípios da influência biológica para os processos do pensamento, sendo o desenvolvimento do cérebro contextualizado a aspectos culturais e históricos mediados, simbolicamente, pela linguagem (Lucci, 2006).

Como parte da influência marxista para as teorias da psicologia sócio-histórico-cultural, está o trabalho como base central das atividades humanas, pois, a partir da produtividade, a ação leva à necessidade que, por sua vez, faz com que o ser humano modifique e seja modificado pelo meio ao seu redor. O ser humano, então, constrói uma imagem subjetiva da realidade a partir da observação e da experimentação da cultura e a partir das atividades que exerce no mundo que impactam modificações externas e internas (Ianuskiwitz, 2009).

Os seres humanos realizam atividades para suprir necessidades que levam à busca para a satisfação por meio da modificação do ambiente externo, pela manipulação de objetos e ações que se relacionam indiretamente com a atividade, resultando na transformação do indivíduo e do meio no qual atua. As ações também podem se transformar em operação, quando realizadas de forma inconsciente, o que impacta a liberação do indivíduo para a execução de tarefas mais complexas, porém, para tanto, é necessário que as ações afetem os indivíduos em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygostyk, 1978).

Leontiev *et al.* (2005) afirma que as atividades produtivas são a unidade central da formação da consciência humana. Seguindo por seus princípios, o teórico explica que, ao interagir com o meio, os animais satisfazem imediatamente uma necessidade, já, no caso dos humanos, o ato de realizar uma atividade por intervenção do meio satisfaz uma necessidade, cria necessidades e gera atividades.

Ao passo que a ação do animal com o meio responde a uma necessidade biológica orientada por objetos, os humanos pressupõem uma estrutura complexa de atividades mediatizadas por instrumentos criados para satisfazer necessidades.

A partir do momento em que a atividade passa a ser composta por unidades menores, as ações, cada uma das ações individuais componentes das atividades coletivas deixa de ter uma relação direta com o objeto da atividade e passa a manter uma relação indireta com o mesmo. Assim, a atividade humana – diferentemente da atividade animal que se realiza de forma natural, instintiva, determinada por leis biológicas - é orientada por motivos que aparecem social e historicamente ao homem e são projetados idealmente já no início da atividade de produção dos objetos que vão suprir suas necessidades (Ianuskievitz, 2009, p. 24-25).

Compreende-se, assim, que o ser humano atua por objetivos construídos socio-historicamente, enquanto os animais agem apenas para suprir necessidades biológicas. O contexto formativo docente, com suas particularidades culturais e históricas, é formador de subjetividade. A ação educativa é permeada por ações explicativas e normativas de forma que a reflexão sobre o conhecimento e a prática busquem respostas sobre as formas de ação para que se atinjam objetivos que pareçam aceitáveis ou desejáveis na prática do professor (Serrão, 2004).

A prática docente sofre interferência do meio e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tornando-se mais intensa do que a apresentação da teoria, pois não ocorre sem intencionalidade.

O professor constrói sua profissionalidade docente em suas ações pensadas e escolhidas para a prática educativa que quer realizar com seus alunos e essa ação não ocorre sem ter as influências do contexto cultural em que vivem os demais agentes envolvidos com sua ação. Por isto é uma prática social. Dessa maneira, a educação é entendida não como algo dado, que é incorporado pelos sujeitos que a realizam, mas como algo de que se apropria, se constrói, se faz e refaz para atender a fins específicos, só assim pode ser entendida, pois é algo pertencente ao gênero humano (Franco, 2009, p. 61).

Nota-se, portanto, que a Educação, como processo socialmente construído pelo gênero humano, requer um olhar atento em todas as dimensões que interferem na subjetividade, isto é, os processos individuais, sociais, afetivos e cognitivos.

A formação docente é pensada, tendo em vista o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, porém, por vezes, o profissional da Educação é modelado para atuar tecnicamente na reprodução de práticas alienantes sem compreender as bases ideológicas as quais o dirige.

Nesse ponto, Franco (2009) atenta que as práticas que são ideológicas podem se apresentar como desenvolvedoras de reflexão docente, entretanto, por meio desse discurso, impõem-lhe maior sobrecarga pelo resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula.

O conceito de sentido é fundamental à educação escolar, visto que amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais para a compreensão do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos (Asbarh, 2014, p. 271).

Asbahr (2014) enfatiza que a subjetividade não se manifesta apenas em nível individual, mas também sendo construída no meio social. Portanto, é necessário considerar os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos para se compreender a construção docente. É compreendendo o sentido da subjetividade pela perspectiva sócio-histórica que se pode haver diálogo entre os sujeitos enquanto desenvolvem sua identidade profissional e pessoal.

Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, integram-se como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade (Gonzalez Rey, 2003, p. 78).

É na interação humana da práxis e da sociabilidade que se constrói a imagem do professor e a produção de sua individualidade. Na prática do professorado, há ações e intencionalidades sociais a partir da relação sujeito-sujeito em direcionamento à formação humana. É a partir do ato de ensino-aprendizagem e por meio de uma reprodução histórica do ser-social que o sujeito pode ser inserido na sociedade.

O ser humano, assim, passa de ser biológico para ser-social por meio das correlações de força com a realidade concreta. Dessa forma, surge o profissional professor para superar novas necessidades do ser social que encaminha os indivíduos para atuarem pelas legalidades estabelecidas pela sociedade, explorando seus potenciais por meio de sua capacidade transformadora da realidade concreta (Lukács, 2013).

Portanto, a profissão do docente, vista pela ótica da dialética, propõe a ação formativa como o motivo da profissão docente, buscando estabelecer Significados Sociais e sentidos no processo de desenvolver-se de forma contínua.

Outrossim, já é possível perceber como essa “lente” teórica projetada pela teoria marxista proporciona um quadro de referência para análise do fenômeno educativo, sendo que, nos limites desta pesquisa, o investimento é no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia da PUC Minas. Então busca-se

nos próximos capítulos, como assinalado na introdução, desenvolver uma análise crítica a partir das “lentes” escolhidas.

### **3 CONTEXTOS E CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA, COMO ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES**

Este capítulo foi organizado a fim de se conhecerem os contextos sócio-históricos, diretrizes educacionais, regulamentações sobre a formação de professores, em especial aqueles de perfil normativo da formação do pedagogo. Com perspectivas em disputas, as nuances que permeiam a formação em Pedagogia possibilitam identificar Significados Sociais nos contextos e nas diretrizes ao se observar a disputa engendrada nas suas construções.

Assim, a partir da compreensão de significado social, compreende-se que essa caracterização normativa se encontra imbricada na generalização da realidade do trabalho do pedagogo. Essa formação vem sendo cristalizada e fixada em vetores sensíveis capazes de serem apresentados e analisados por meio de uma contextualização que permite entender como se promovem práticas sociais.

Trata-se de buscar entender a consciência moral constituída pelo contexto sócio-histórico-normativo sobre o tema no intuito de se aprofundar no estudo de caso realizado.

#### **3.1 Discurso sobre a educação, a formação de professores e de pedagogos na sociedade contemporânea**

Esse subtítulo tratará de uma contextualização da relação entre a formação de professores e pedagogos com a Educação, tendo como pano de fundo a relação intrínseca com as questões sociais. Essa proposta permite vislumbrar como as disputas pela formação de educadores traz um discurso sobre o que educação pretende materializar e o que realmente está em curso.

Para tanto, alguns elementos históricos, da legislação e ideários, que os constituem socialmente, serão abordados.

Fernandes (1996) define que existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a Educação e a sociedade e que a função da Educação, por assim dizer, está sujeita ao modo pelo qual a sociedade se entende socialmente, a partir das suas concepções de mundo e de sua categoria de existência, ou seja, as relações que devem se estabelecer entre a Educação e a vida humana.

A educação escolar sofreu influência do processo de transformação urbana e dos ideais da República Velha, quando se formou o primeiro Ministério da Educação, havendo grande aquisição na Educação Primária.

A realidade comprova, todavia, que a metodologia de escolarização ampliou sempre aquém das obrigações mais imediatas da população e das mudanças histórico-sociais, mantendo por muito tempo um código educacional obsoleto, inacessível para a maior parte da população.

A escola no Brasil não foi fundamental para o processo de socialização da população em geral. Para as elites, a escola tinha alguma importância, porém era no lar ou na vida técnica que se aprendia o imperativo para desempenhar os papéis sociais inseparáveis das carreiras abertas aos jovens cultos das camadas dominantes (Fernandes, 1996).

A criança, ao entrar no contexto escolar, traz consigo experiências sociais e culturais distintas, além de diferentes conhecimentos que influenciam a sua maneira de aprender. O educador, nessa fase, tem a responsabilidade de reduzir essas diferenças resultantes das variadas interações sociais externas à escola e dar a todas as crianças iguais oportunidades para desenvolverem as suas capacidades fundamentais para o seu futuro sucesso social e escolar (Coll, 2014).

Além das diversidades culturais, as novas demandas escolares contam com a inclusão dos alunos com deficiência. Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. As instituições escolares devem estar receptivas e adaptarem-se à inclusão, já que esta é considerada uma conquista da sociedade e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, que garante que a educação é um direito fundamental, não podendo ser negado (Nielsen, 2015).

Desde a década de 1980, o debate educacional passa a ser influenciado pela redemocratização e pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 com intensas reflexões acerca da reorganização na Educação.

Vieira (2015) esclarece que o Brasil vivencia diversas mudanças em sua concepção política e social, o que impacta diretamente sobre a Educação. A elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em 1996, já citada, ocorre em meio à mobilização de diversos setores da sociedade que

protagonizaram debates para que a nova LDBEN condissesse com as expectativas lançadas pela Constituição de 1988.

O debate sobre a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, teve como certa a proposta lançada em 1992, por Darcy Ribeiro, que inovou a Educação por meio de medidas, como a democratização da gestão escolar, a ampliação de vagas, a maior autonomia para as escolas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa de Avaliação Institucional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Avaliação Seriada, o SAEB, o livro didático, os programas: dinheiro direto na escola, a TV escola, o Proinfo que objetiva a informática na escola e o Proformação para a formação de professores que estão exercendo a docência (Vieira, 2015).

Dessa forma, o período foi marcado pela integração das políticas nacionais com as metas que foram estipuladas no plano internacional, como, por exemplo, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que ia ao encontro dos objetivos da Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia no ano de 1990.

O Brasil assumira, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino, portanto passou a promover inúmeros programas e discussões para traçar os caminhos a seguir para alcançar as metas estipuladas.

Nesse sentido, no ano de 1994, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, estabelecendo o Acordo Nacional que gerou o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação no mesmo ano. Vieira (2015) explica que o pacto afirmou diversas medidas para a reforma da Educação, dentre estas a valorização do profissional docente, por meio de um piso salarial para os profissionais dos diversos níveis do ensino básico, avançando por meio do Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério.

A LDBEN trouxe, em seus artigos, o reconhecimento das experiências e dos conhecimentos obtidos pelos alunos fora do âmbito escolar, considerando o contexto no qual se inserem. Porém, Melo (2012, p. 90) afirma que a Educação “continua sendo uma das grandes responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais”.

Na década de 1990, foram realizadas discussões acerca do crescente índice de evasão escolar, de repetência e de baixa proficiência em alunos da Educação Básica, verificados por meio de provas sistematizadas.

Coelho (2008) revela que, na década de 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para oferecer subsídios para que as políticas públicas da Educação fossem avaliadas e, assim, pudessem ser inovadas na tentativa de otimização de sua qualidade.

A partir da LDBEN, de 1996, ocorrem modificações no Curso de Pedagogia no Brasil. Estabelece-se a formação do professor da Educação Básica em nível superior, o que impulsionou a criação do Curso Normal Superior. A partir de então, a maioria dos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental passou a procurar a formação em nível superior, deixando de privilegiar a procura por cursos normais de nível médio.

Mediante essas transformações, pode-se afirmar que

[...] a década de 90 foi marcada por uma nova reformulação através da aprovação da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ela estabelece, em seu art. 64, que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais para a Educação Básica seria feita em cursos de graduação em Pedagogia (Cruz; Silva, 2008, p. 56-57).

Dentre os princípios sustentados, a partir da consideração da laicidade do Estado, estavam:

- 2.2.1 Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil;
- 2.2.2 Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- 2.2.3 Universalização de Direitos em um Contexto de Desigualdades;
- 2.2.4 Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência;
- 2.2.5 Educação e Cultura em Direitos Humanos;
- 2.2.6 Direito à Memória e à Verdade (Cunha, 2016, p. 18).

Mesmo com todos esses desdobramentos, que aqui estão de forma resumida, Vieira (2015) salienta que as escolas têm estruturas precárias, falta profissionais qualificados para algumas disciplinas, há má distribuição na malha viária, falta motivação aos profissionais, os materiais didáticos, quando disponíveis, são mal utilizados. O inventário de dificuldades poderia ir além, mas não cabe aqui aprofundá-lo, senão referir a ele no sentido de explicitar os desafios que ainda permanecem.

Também é necessário pontuar que uma das mais importantes e das mais tradicionais atribuições do pedagogo é a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem dos alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) têm como núcleo básico a formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e, em relação às

suas atividades profissionais, os egressos têm como uma de suas competências a formação de crianças da faixa etária de zero a dez anos (Brasil, 2006).

Diante disso, concorda-se com Curitiba (1996), ao afirmarem que a prática do educador deve ser marcada por momentos e espaços em que o diálogo é fomentado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças e entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e para que as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas.

As práticas do pedagogo devem, ainda, estar direcionadas para exercer uma ação intencional no sentido de levar os alunos a refletirem sobre o objeto do conhecimento por meio das ações, como: explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostrar, exemplificar o ato de ler e escrever (Curitiba, 1996). Portanto, o pedagogo deve proporcionar um ensino que leve seus alunos a apreenderem o mundo sob uma visão crítica para expressá-lo por meio das suas linguagens e dos conteúdos.

Além do seu papel na sala de aula, o pedagogo atua em diversos campos educacionais. Libâneo (2010, p. 33) afirma que “[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação”.

Portanto, além da docência, esse profissional pode atuar em vários campos, exercendo seu papel social e político na busca pela educação crítica e de qualidade para todos.

Como aborda Pimenta (2006), o pedagogo pode atuar como gestor/pesquisador/coordenador de diversos projetos educativos em espaços pedagógicos nos hospitais e presídios; na formação de pessoas dentro das empresas; no assessoramento de atividades pedagógicas, nos diversos meios de comunicação, como TV, rádio, Internet, quadrinhos, revistas, editoras, tornando mais pedagógicas as campanhas sociais e educativas e na organização e desenvolvimento de pesquisas educacionais em diversos contextos sociais.

Esse leque de opções de atuação do pedagogo, na atualidade, deve levar em consideração que é preciso saber aprender a refletir de forma crítica, científica e teórica, objetivando o agir comprometido, competente e responsável com todas as classes sociais e diferentes contextos (Paula; Machado, 2008). Sendo assim, é possível afirmar que o papel do pedagogo é mediar os conhecimentos necessários em todos os âmbitos culturais de uma sociedade, contribuindo na formação integral dos sujeitos.

Os desafios para a formação do pedagogo podem ser referenciados em três categorias, sendo a primeira, as novas demandas educacionais; a segunda, sobre a desvalorização profissional que significa retrocessos para a profissão; e a terceira, as múltiplas possibilidades e espaços de atuação do pedagogo.

Lana (2016) afirma que o docente exerce um trabalho de pesquisador, planejador, líder situacional, avaliador tanto das práticas dos educandos quanto da reflexão de sua própria prática e formação continuada entre outras atividades. Dessa forma, a autora explica que há uma sobrecarga de atividades, pois, mesmo não estando em contato direto com o educando, está preparando um material de suporte para que seja realizado o trabalho com os alunos.

Foi observado por Lana (2016) que a quantidade de aulas e a jornada de trabalho são fatores que, na visão do professor, não lhe provoca sobrecarga. Entretanto, o excesso de atividades extraclasse (correção de atividades, trabalhos, provas, registro de atividades no diário) tornam o trabalho docente exaustivo, uma vez que tomam praticamente todo tempo de descanso do professor.

Finalmente, esses elementos apontam para as exigências postas pelo capital ao docente e demonstram uma realidade na qual os pedagogos formados ou em formação estão inseridos. Pretende-se trazer os significados para a formação como algo dinâmico para se compreenderem os impactos nos sentidos desenvolvidos pelos sujeitos envolvidos no processo.

### **3.2 LDBEN e as diretrizes nacionais do curso de Pedagogia**

Aqui, nesse item, pretende-se compreender a legislação e as diretrizes que circundo a vida do docente ou docente em formação. Há que se entender que neste ponto, se estabelece uma grande disputa, sendo o capital dominante, neste momento.

Esse corpo de estudos, como destacado por Martelli e Manchope (2004, p. 3), “foi baseado na diferença de bacharelado, que criou tensão entre os dois aspectos do processo de ensino: conteúdo e método, teoria e prática”.

Vale destacar, preliminarmente, que o golpe militar de 1964 foi marcante para o Curso de Pedagogia no sentido de encaminhar uma transformação em sua estrutura. A partir da Lei da Reforma Universitária e da Lei nº 5.692/1971, reorganizou-se em consonância com os interesses do capital que se articulou com a

ditadura cívico-militar. Assim, o Curso foi dividido e, nos três primeiros anos, o foco foi a habilitação em bacharel. Na nova LDBEN, estabeleceu-se o modelo de treinamento que duraria até 2006 com a aprovação das DCNs do curso de Pedagogia (Silvestre; Pinto, 2017).

A reintrodução desses aspectos históricos para compreender a atual LDBEN é fundamental, uma vez que esses fatos estão intimamente ligados a novas leis, a decisões e a ideias de gerenciar aulas de pedagogia.

O processo de formação de professores, anteriormente, foi estabelecido com escolas denominadas Escolas Normais, com cursos primários e secundários. Somente, em 1996, a nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996, trata da formação de professores de “Ensino Primário”, chamado de curso avançado de Pedagogia, de acordo com o art. 62 da Lei, que dispõe que:

[...] a capacitação de professores para atuar na educação básica acontecerá no ensino superior, em regime de licenciatura, reconhecido como formação menor para exercício na educação infantil e ensino fundamental, que são ensinados no segundo nível, em modalidade normal (Brasil, 1996).

Diante do exposto, percebe-se que, mesmo com a continuidade dos Cursos Gerais para o ensino de graduação, a LDBEN vem se desenvolvendo ao reconhecer a necessidade de formação em nível superior. Adicionalmente, é importante notar que, até agora, algumas escolas do Curso Normal já foram concluídas e os cursos de Pedagogia foram estendidos a várias universidades e faculdades do país. Como foi brevemente mencionado, foi somente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, LDBEN, em 2002, que foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em seguida as DCNs de graduação no Brasil. No entanto, mesmo com a LDBEN, o curso para a docência continuou seguindo os padrões da Lei da Reforma Universitária, que foi instituída em data próxima à Lei nº 5.692/1971 e só mudou a estrutura curricular com a criação das DCNs para o Curso de Pedagogia.

É necessário salientar que as Diretrizes Curriculares têm papel importante na construção das políticas de formação, pois trazem princípios normativos que devem ser a base para a construção dos currículos, no caso, de formação de professores. As matérias reguladas pelas diretrizes curriculares trazem parecer<sup>1</sup>, que as contextualizam e justificam, e a resolução<sup>2</sup> que normatiza o tema.

---

<sup>1</sup> De acordo com Cury (2011, p. 43), “um parecer é um ato enunciativo pelo qual um órgão emite um

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a), aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 pelas Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), são as primeiras após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Essas diretrizes trouxeram a Resolução nº 1 que regulava os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Já a Resolução nº 2 (Brasil, 2002b), no art. 1º, especificava a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, na segunda metade do curso.

De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021):

[...] as DCN/2002, ao exigirem um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil. Segundo Scheibe e Bazzo (2016), durante décadas, os cursos de formação de professores adotaram um modelo de priorização dos conteúdos específicos, no qual a formação se dava com um acréscimo de um ano de disciplinas do campo pedagógico após a efetivação de três anos de formação específica, modelo conhecido como “3+1”. Os autores afirmam que essas DCN trouxeram uma nova perspectiva para a formação de professores, permitindo uma maior diversidade nos modelos de cursos. Ao sugerir uma reformulação do processo formativo de professores em todo o Brasil, foram ao encontro de uma demanda do campo educacional. Apesar de acenarem uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, as DCN/2002 não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas.

Sob essa perspectiva normativa, foram construídas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006. No entanto, essas diretrizes trazem em seu corpo uma disputa de décadas sobre o papel do pedagogo e o campo de atuação.

Como ressalta o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015.

[...] aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, licenciatura, resultado de amplo debate, trouxe inovações importantes para a formação de professores, destacando-se, entre outros pontos, a concepção de docência compreendida ‘como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as

---

encaminhamento fundamentado sobre uma matéria de sua competência. Quando homologado por autoridade competente da administração pública ganha força vinculante”

<sup>2</sup> Novamente, Cury (2011, p. 43) explica que “a resolução é um ato normativo emanado de autoridade específica do poder executivo com competência em determinada matéria regulando-a com fundamento em lei.

quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo' (Brasil, 2015a, p. 8).

Há um contexto de conflitos próprios que resultam na Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. O campo de formação e atuação do pedagogo com o fim do duplo percurso bacharelado-licenciatura, a questão do Normal Superior e o estabelecimento do seu foco de trabalho são temáticas que, até hoje, encontraram-se em debate.

As diretrizes de 2006 estabelecem:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006).

Ademais, no contexto dessa pesquisa, importante saber o que se espera do egresso do curso de Pedagogia e as expectativas são bem extensas.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (Brasil, 2006).

Essa proposta traz para o curso de Pedagogia, a docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, e insere a compreensão do ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico, tanto escolar como não escolar. A prática docente passa a ser assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. Nessa trilha, também se estabelece a unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia, relacionando-se com a ideia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática (Scheibe, 2007).

A longevidade das diretrizes para o curso de Pedagogia não se repetiu nas diretrizes para formação de professores, pois esta foi revogada em 2015. Fruto de amplo debate e respaldada pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)

(Brasil, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de 2015, revogaram as de 2002 e instauraram um novo paradigma para a formação docente e, por conseguinte, para a formação de Pedagogos.

Assim como as diretrizes para o curso de Pedagogia, são estabelecidas as expectativas quanto à formação proporcionada com o perfil dos egressos.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (Brasil, 2015).

Assim, tem-se uma formação que deve privilegiar a práxis educativa, uma vez que as referências acerca da necessidade de uma potente base teórica e os aspectos da prática profissional são evidentes. Além disso, a compreensão da realidade e a promoção de uma ação educativa nesse contexto emergem como pilares para as novas diretrizes.

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (Dourado, 2015, p. 306).

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cursos de pedagogia, a serem desenvolvidos em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (Dourado, 2015, p. 310).

Assim, restou mantido o campo de atuação do pedagogo com a valorização da dimensão pedagógica da formação.

Já o art. 3º das Diretrizes para a Formação de Professores de 2015, que trata dos princípios norteadores, afirma em seu inciso II, “a compatibilidade entre a formação ofertada e a forma como se espera que o futuro professor seja”. Essa combinação de treinamento e prática visa:

- a) simetria invertida, em que a correção do professor, como acontece semelhante ao que ele vai fazer com ele, ele quer concordar entre o que ele faz para treinamento e expectativas;
- b) aprendizagem como processo de construção do conhecimento, habilidades e valores em lidar com a realidade e outros indivíduos, em que as habilidades humanas são usadas;
- c) conteúdos, como forma de apoiar a constituição de competências;
- d) testar como uma parte importante do processo de treinamento, que permite identificar lacunas e medir os resultados alcançados, olhando as habilidades a serem desenvolvidas e a identificação de mudanças de rota necessárias (Brasil, 2015, p. 2).

Nota-se que, no primeiro ponto, a preparação do professor no lugar como o que será feito. A preparação do futuro professor não precisa apenas de um lugar para o desempenho, mas também um arcabouço teórico consistente que possa apoiá-lo na ação em sua atuação no Estágio Supervisionado.

Nessa perspectiva, esse programa de formação contempla uma organização do curso que possibilita ao aluno estabelecer uma relação entre o que é aprendido na teoria e na prática, a partir dos fundamentos e princípios que norteiam os cursos de PPC e seu currículo.

Entendendo a necessidade de integração entre conteúdo e currículo, no entanto não apenas para desenvolver, em teoria, a “habilidade” de usar trabalho profissional, mas também com o objetivo de fornecer ao graduando uma ilustração de conteúdo e de sua prática no estágio, mesmo que por um curto período de tempo em categorias.

Na verdade, essa mediação deve acontecer em todo o decorrer do curso para o sucesso no exercício profissional.

A especificação do trabalho dos professores é trabalhar com situações de ensino e aprendizagem em escolas e instituições de ensino não escolares. As atividades são desenvolvidas na docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão pedagógica. O objetivo dessa aplicação é “dar ao aluno a oportunidade de iniciar a sua experiência profissional nas suas diversas áreas de trabalho” (Brasil, 2011).

O formando (estagiário) precisa compreender os princípios que orientam a práxis em uma simples observação do que o professor faz ou deixa de fazer. A princípio, são realizadas reuniões com os supervisores de estágio para conhecer seus pensamentos, abordagens teóricas e metodológicas da Educação Básica e do processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves, 2017).

A abordagem da metodologia desenvolvida no currículo obrigatório é liderada pela relação entre teoria e prática e acontece em cinco momentos: leituras e discussões de documentação, simulação da realidade de campo da perspectiva de um participante, planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção, especificação de síntese reflexiva, apresentação de resultados na Amostra de Estágio desenvolvidos e resultados alcançados (Gonçalves, 2017).

As atividades propostas pelo Curso de Pedagogia, no Estágio Curricular Obrigatório, viabilizam essa articulação constante entre ação-reflexão-ação, uma vez

que o estagiário realiza, inicialmente, uma caracterização da realidade escolar por meio de observação participante. Entende-se essa observação como participante, porque todos devem se envolver nesse contexto, auxiliando nas atividades rotineiras da escola (turma) e dialogando com o professor regente para compreender determinadas situações ou rotinas.

Segundo Gomes (2019),

[...] ao olhar para o comportamento de um professor, ele é consistentemente diferente de um lugar para outro, por exemplo, um estagiário precisa saber compreender a teoria (ideias) que a sustenta e ser capaz de aprender uma pedagogia para além do senso comum, baseada em ideias e coisas básicas aprendidas e confrontadas com situações reais produzir novos métodos e conhecimentos. Referimo-nos à práxis, da capacidade de falar dialeticamente o conhecimento teórico e para conhecimento prático (Gomes, 2019, p. 75). Gomes (2019), também, contribui para a formação de professores orientadores de uma discussão sobre a relação entre a teoria e a prática existente nas atividades de estágio. O autor questiona as práticas que 'imitam modelos de escola' e os processos escolares que priorizam 'instrumentos tecnológicos'. O estágio, como uma ferramenta de ensino, pode contribuir para o rompimento da dicotomia teoria-prática.

Continuando com o argumento a favor da relevância da prática e não apenas da teoria, Gonçalves (2017) discute o desempenho como modelos de simulação, o que mostra que a imitação pode ser um método de aprendizagem. Esse processo ocorre desde a percepção do aluno, por meio da imitação, mas é preciso que o aluno pense nisso para que possa fazer a diferença ou que faça uma análise crítica dessa medida. Embora nem sempre o aluno tenha as características dessa consideração crítica e só tente transferir para modelos prontos situações não adequadas (Gonçalves, 2017, p. 7).

No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução de problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais (Gonçalves, 2017, p. 8).

A prática e a teoria são indissociáveis e o campo do estágio permite orientar, planejar, avaliar, aperfeiçoar atitudes profissionais, todavia nem sempre os estágios ocorrem dessa forma. O estágio, na prática, como instrumentalização técnica, fica reduzido à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (Gonçalves, 2017, p. 9).

Nos termos da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015).

A formação de professores deve assegurar a base comum nacional, guiada pela ideia de educação como liberdade e formação permanente e reconhecimento especial da profissão docente, que leva à práxis como meio de demonstrar a compatibilidade entre teoria e prática e a necessidade de verificar a autenticidade dos lugares das instituições de Ensino Básico e especialização, para que o graduando possa ser orientado (Brasil, 2015).

A prestação de desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de treinamento inicial e contínuo, informações específicas, diferentes disciplinas, fundamentos educacionais e experiência de ensino, didática e práticas de ensino e experiência docente de profissionais do ensino em métodos presencial e à distância devem atender para o que está estabelecido na lei e nos regulamentos aplicáveis aos níveis, categorias e métodos de ensino nacional, para garantir uma carga de trabalho uniforme e estabelecer um processo de planejamento eficaz, de gestão e de relacionamento docente/aprendiz, e de acompanhamento sistemático e de avaliação do curso, dos professores e dos estagiários (Brasil, 2015).

A oferta de cursos de formação pedagógica para graduandos poderá ser a mesma que as instituições de Ensino Superior, preferencialmente universidades, que oferecem cursos de graduação reconhecidos e com avaliação satisfatória pelo Ministério da Educação e seus órgãos no curso alvo, e a liberação de novas ações sendo interrompida a emissão de novos atos (Brasil, 2015).

Nos dispositivos da Resolução nº 2/2015, não há expressamente a indicação da obrigatoriedade das atividades complementares e nem de Trabalho de Conclusão de Curso. Sendo que devem ter:

- a) 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- b) 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- c) 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2015).

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC - Formação.

A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

- a) 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a Educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;
- b) 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de

- conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;
- c) 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2015).

Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Fica evidente o nexo dessas diretrizes na relação estabelecida entre o estagiário e o Estágio Obrigatório e, conseqüentemente, na conscientização que se dá a partir do repasse destas, quando se justifica a atividade do estágio e demais ações do curso de Pedagogia.

Os debates acerca da organização e da reorganização da Educação criaram e criam conceitos que corriqueiramente formam socialmente a consciência do docente, portanto influenciam seus significados sociais e modelam em maior ou menor escala seus Sentidos Pessoais, que nesse processo podem ir ao ou de encontro ao primeiro.

A Resolução CNE/CP nº 1 abriu novas possibilidades de atuação para o pedagogo, pois, apesar de enfatizar a docência como foco da atividade pedagógica, em seu art. 4º, parágrafo único, deixa claro que as atividades docentes também englobam “o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos e as experiências educativas não-escolares” (Brasil, 2006, p. 2). Pode-se inferir que a Pedagogia vem se constituindo historicamente como um campo marcado por disputas de hegemonia em que tendências antagônicas digladiam-se.

Mediante as afirmações acima, é importante conhecer como se deu e o que preconizavam, apesar de superada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a) foram aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 pelas Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução nº 1 trata das diretrizes para os cursos de formação

de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; já a Resolução nº 2 (Brasil, 2002b), no art. 1º, especifica a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, na segunda metade do curso. De acordo com Pimenta e Lima (2008), essa resolução vai na contramão de uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis, ao estabelecer carga horária para cada dimensão, ou seja, uma proposta fragmentada do currículo.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), estabelece a normatização do estágio dos estudantes, discorrendo sobre o obrigatório e o não obrigatório (art. 2º). De acordo com a lei, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante” (Brasil, 2008). No que diz respeito aos envolvidos nesse processo, a Lei evidencia a articulação entre ensino e campo de trabalho para a realização do estágio, ressaltando a participação das instituições concedentes (campo do estágio), visto que este é um “compromisso formalizado entre o estagiário, a instituição de ensino e a empresa com base em um plano de atividade que materializa a extensão ao ambiente de trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar” (Brasil, 2008). É importante salientar que essa Lei traz, nos arts. 2º e 16, o termo de compromisso entre a instituição de formação profissional e a instituição concedente do estágio, garantindo, assim, a realização deste, pois estabelece as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno estagiário.

### **3.3 Concepções dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia: uma construção de significados sociais**

O que se segue visa analisar as concepções relacionadas ao estágio do curso de Pedagogia no decorrer dos últimos anos, bem como analisar suas atualizações entre a teoria e a prática nos Estágios Supervisionados.

O conceito de estágio mudou ao longo do tempo, passando de um simples trabalho prático de acompanhamento para um profissional mestre na Idade Média, para um trabalho prático curricular nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino nos dias atuais. Mencionada pela primeira vez na literatura no ano de 1080, a

palavra estágio vem do latim medieval *stagium*, significando estar em um lugar (Rodrigues, 2013).

A formação de professores para atuar na Educação Básica será feita no Ensino Superior, em cursos de graduação e pós-graduação, em universidades e instituições de ensino superior, aceito como formação para o uso do ensino na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e nível intermediário, na modalidade normal. A formação de especialistas educacionais em administração, planejamento, avaliação, supervisão e orientação educacional na Educação Básica será realizada nos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, uma base de padrão nacional.

Nos termos do § 1º do artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) as instituições formadoras de acordo com programas educacionais, em cooperação, devem encorajar, da maneira mencionada, a primeira formação e continuar a formação do corpo docente para que possam fazer o seu serviço com detalhes em diferentes categorias e métodos de Educação Básica, determinada pelas normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2015).

As instituições de ensino superior também devem realizar formação inicial profissional continuada no magistério da Educação Básica sob o ponto de vista dos princípios da Educação Pública, nas orientações do Currículo Nacional. Esse nível de qualidade do Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) expressa organicidade dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Programa Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto de Curso Pedagógico (PPC) como demonstração política relacionada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes (Brasil, 2015).

Ensinar é entendido como o ato de ação educativa e como processo pedagógico que envolvem conhecimentos específicos, interdisciplinares e objetivos de ensino, conceitos, princípios e objetivos de treinamento que são desenvolvidos em construção e na distribuição de princípios morais, linguísticos, estéticos e políticos de conhecimento associado a uma forte estrutura de ensino/aprendizagem científica e cultural, em socialização, e a construção do conhecimento e seu estabelecimento, no debate em cursos e diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

Mas seria o estágio o lugar-tempo de atividade docente pelo estagiário? Ou, lado outro, está restrito ao processo de aprendizagem sobre a atividade docente?

O estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos. Com isso, apresenta-se uma perspectiva de que o futuro tem possibilidade de antecipação por meio de experiências possibilitadas pelo estágio.

Há várias modalidades de estágio, o Estágio Curricular Obrigatório que é uma atividade assegurada na matriz curricular do curso, cuja prática varia de acordo com o curso e pode ser realizada em organizações públicas, privadas, organizações não governamentais ou por meio de programas permanentes de extensão da universidade.

O Estágio Curricular Não obrigatório refere-se às atividades complementares ligadas à área de formação do aluno, porém importantes para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos, pois propicia maior tempo de intercâmbio entre a universidade e os espaços de atuação, melhorando, dessa forma, o método de aprendizagem, podendo ser desenvolvido em organizações que mantêm convênio com a universidade. As monitorias caracterizam-se pela inclusão de universitários dos cursos de graduação em atividades desempenhadas pelos universitários que evidenciam a capacidade técnica e didática em certas áreas do conhecimento.

De acordo com Tardif e Mujawamariya (2002), o Estágio Supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006, constitui-se em uma proposta de estágio com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas e uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho, dar significado a um passo importante para o estagiário de ter a capacidade de se encontrar com a realidade social da Educação e, a partir dessa relação, começar a preparar-se como profissional da Educação, fazendo realmente a diferença onde quer que se encontre. Essa definição está contida nas abordagens que explicitam o estágio e observa-se que se aproxima do conceito de práxis educativa.

A sociedade passa por transformações na maneira de agir, pensar e sentir das novas gerações e dos educadores, o que influencia diretamente a construção de Significados Sociais nesses sujeitos. Como envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o estagiário começa a sentir uma realidade que migra do abstrato para o concreto durante a prática de estágio. Aqui o estudante, no entanto, não é o sujeito da docência, que é um por vir, mas tem como presente desafios que se apresentam na condição de um aprendiz e observador. A perspectiva teórica pode ser identificada na prática docente dentro de um processo de admiração que traz o espanto e a contemplação. Esperando que se proporcione a vivência do que está por vir, mas ainda não veio.

Dessas transformações sociais, existem as mudanças no meio de comunicação e nas tecnologias e tudo isso demanda um profissional da Educação consciente dessa transformação, que pode ocorrer em maior ou menor tempo, com uma prática reflexiva. O estágio poderá dar essa primeira noção do mundo ao meio educacional.

A Educação pode proporcionar a integração entre e com os outros, não apenas a integração de professores e professores, mas também a integração de professores e seres humanos. Quando se fala sobre métodos de trabalho, mesmo que de forma informal, essas alusões vão aumentar o arcabouço prático e científico do docente para que ele possa concluir seu trabalho com mais segurança, se ele conseguir compreender seu potencial de agir na práxis.

A probabilidade de aproximação e de convivência no espaço educativo por meio do estágio docente harmoniza um outro olhar para as dinâmicas educativas, tendo em vista a responsabilidade acordada, a organização das atividades e a participação, ainda que temporária, na formação desses graduandos.

Além disso, estar presente na rotina escolar possibilita ao graduando arriscar-se a atingir as dinâmicas da escola para constituir-se como fator social construtivo, ou seja, apropriar-se desse ambiente de forma a abrandar as dessemelhanças entre teoria e prática.

O Estágio Supervisionado Obrigatório é um importante meio de promover a reflexão sobre as práticas docentes, gerando, assim, um exercício de construção de uma metodologia em que a criança esteja no foco da aprendizagem (Monteiro, 2013). Serve como um rico instrumento de formação, pois estimula a inovação de sua prática, já que prepara o docente para novas atividades em que deva interagir,

prevê os momentos de ansiedade e elabora um planejamento didático focado na necessidade dos alunos (De Freitas; Montandon, 2013).

Os Significados Sociais orquestram-se na formação docente antes mesmo do graduando ingressar na faculdade, quando é aluno e escuta as alegrias ou as adversidades de sua prática, quando acessa meios de comunicação que alastram, principalmente, os dissabores docentes e, em outro momento, avisa ao sujeito que a docência é mágica, quando ele é instruído que é somente pelos estudos que poderá progredir na vida. Nóvoa (2009) alerta que a bagagem que o sujeito leva da Educação Básica reflete em seu desempenho já nos primeiros anos de ensino universitário.

As leis e as normas que regem a Educação, de uma forma geral, prezam por um profissional que evolua conforme a necessidade das mudanças nas práticas de ensino dada pelas transformações sociais, o que pode denotar contradições no momento da prática docente. A relação com os Sentidos Pessoais pode ilustrar essa afirmação, portanto o estágio pode estabelecer uma relação diferenciada que possibilite práticas voltadas para o entendimento e as propostas de superação de contradições.

Para Nóvoa (2009), apesar dos muitos discursos sobre as necessárias reformas no ensino e novas práticas, o professor ainda não está capacitado para executá-las de forma prática.

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos lhe definir o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas (Nóvoa, 2009, p. 27).

É necessário que o docente entenda que as dificuldades em aula dos alunos que trazem novos pontos de questionamentos para a didática só podem ser enfrentadas com a relação humana, com o diálogo pessoal e, nessa hora, não existe separação do profissional e do pessoal, é uma atividade humana. Para estar apto a resolver as situações impostas por sua profissão, o docente deveria estar consciente de seus significados e sentidos como docente (Rodrigues; Lima; Viana, 2017).

Outra questão de suma importância para a formação do docente, com destaque para estagiários, são as interações. A Educação prescinde soluções que venham de grupos formados no âmbito educacional. Equipes planejarão os métodos e as aplicações de ensino de forma que haja a interdisciplinaridade que pode otimizar o aprendizado e cumprir as propostas libertadoras da Educação. Contudo,

para a reflexão do seu papel como docente e suas práticas dentro do grupo escolar, devem estar preparados para a compreensão do todo e disposto à superação e ao aperfeiçoamento por meio das práticas com os demais docentes.

A escola é um ambiente marcado pelas diferenças culturais, diferenças de valores e inúmeras questões de conflitos, portanto, para cumprir com as exigências de sua profissão de forma integral e não mecanizada, é que o docente precisa realmente partilhar de cooperação e de participação nos movimentos pedagógicos dentro e fora de sua escola de atuação, pois é por meio dessa prática que ele estará em contato com os diversos pontos de vista sobre o ensino e também as soluções e vias de entendimento elaboradas pelos outros integrantes do grupo. Com essas experiências, o docente consegue ampliar sua visão no caminho da Educação e estar em constante aprendizado, tão essencial principalmente nos primeiros anos de atuação. Além de lhe conferir um sentimento de identificação e respeito com o corpo escolar.

O docente aprendiz, integrando-se à escola e aos demais profissionais, pode dirigir atuações com a comunidade fora dos muros escolares e essa consciência social também deve fazer parte de sua formação.

O estágio é um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, no qual um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, tendo em vista sua formação. É o lócus no qual a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente (Silva Júnior *et al.*, 2016, p. 116).

Para o docente, a interpretação crítica do mundo possibilita a prática transformadora, com intencionalidade de práxis. É nesse movimento teoria e prática que o docente exerce plenamente sua função, seu papel político-pedagógico, em uma perspectiva de superação.

Ora, os cursos de licenciatura do Ensino Superior promovem a prática da formação profissional por meio da experiência no Estágio Curricular Obrigatório. Assim, o estágio visa permitir que o graduando veja por si mesmo sua escolaridade, para se inserir na realidade profissional de sua formação específica, por meio da observação e da intervenção no campo real de trabalho.

Os Estágios Supervisionados Curriculares Obrigatórios são importantes para o currículo de formação de professores dos cursos de graduação no Brasil e não é por acaso que existem propostas curriculares desde a década de 1930 com

adjetivos, como responsabilidade, orientação e direção, para explicar essa fase de preparação para a atuação. Isto porque eles querem representar com precisão a oportunidade de vivências na docência. Espera-se que um estágio forneça essa experiência e não seja uma mera obrigação curricular, permitindo práxis.

No Brasil, as mudanças no conceito de estágio foram acompanhadas pela evolução das diretrizes educacionais. Os debates sobre a nova Lei do Estágio ocorridos no Congresso Nacional Brasileiro, a partir da primeira década do século XXI, mostraram a existência de um conflito entre aqueles que defendem o estágio, focando nos interesses da escola, e aqueles que focam nos interesses do capital. Esse fato inspirou a busca histórica das leis sobre o tema e sua analogia com a prática atual, sendo o conceito básico, objeto de pesquisa deste estudo. Para tanto, será apresentada uma analogia entre as normas que regiam a formação dos alunos em estágios e as atuais.

É válido ressaltar que o Estágio Supervisionado (ES) é uma disciplina obrigatória, que está disponível em diversos cursos de licenciatura de diferentes universidades e visa proporcionar ao aluno um grande equilíbrio com a realidade onde irá atuar, ou seja, a disciplina não apenas possui viés prático (como muitas vezes se pensa), mas também sob o ponto de vista teórico, em termos de igualdade no espaço, em que os elementos teóricos são estudados ao longo do curso. Pode-se dizer que, no caso dos cursos de formação de professores, o estágio é um lugar onde os futuros professores aproximam-se da verdade plena da profissão docente, que se constitui como um lugar de preparação para a realidade profissional. Ou seja, o “Estágio Supervisionado é responsável por possibilitar o futuro dos professores que entendem as complexidades dos processos e atividades institucionais pelos seus especialistas como alternativa à preparação da sua instalação profissional” (Pimenta; Lima, 2017, p. 43).

Para compreender a importância da teoria e a relação da prática no Estágio Supervisionado, é necessário conhecer as características do processo de formação de professores, uma vez que essa formação se organiza nos campos que sustentam e orientam a ação do futuro professor. Os estágios, como disciplinas obrigatórias, também, têm sua responsabilidade de acompanhar a relevância durante a formação educacional.

O conhecimento adquirido durante a trajetória acadêmica pode ser mensurado fazendo o trabalho de forma prática e isto, em termos de linguagem,

coloca preparações, correções e revisões na construção da teoria e sabedoria do aluno. Retoma-se o conceito de Práxis Educacional, quando se afirma que o saber e o fazer são complementares, ainda que sejam ações que podem ser conceitualmente opostas. Essa relevância destaca a importância dos estágios no Ensino Técnico e Superior. É uma oportunidade educativa de fortalecer a relação entre teoria e prática (Rodrigues, 2013).

O estágio dá ao aluno a oportunidade de utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas sob a orientação de especialistas da área que irão orientar e preparar o estagiário em todas as atividades, para que, quando ele vier a atuar como profissional, este possa utilizar o conhecimento que recebeu e não estar sujeito a um possível insucesso no cumprimento de suas funções (Rodrigues, 2013).

Portanto, o papel do estágio é reforçar o aprendizado do aluno por meio da experiência prática. Isto se torna ainda mais útil, quando atrelado à realidade econômica em que a escola está inserida, pois, por meio da cooperação entre o aluno, o meio e a escola há um benefício educacional para todos, tanto na teoria no contexto da sala de aula, quanto encontra também em uma situação concreta e cotidiana no mundo econômico real (Rodrigues, 2013).

A utilização da norma legal, o conhecimento das suas consequências e a gestão adequada dos estágios pelas instituições de ensino contribuirão para se evitar que essa atividade curricular se transforme em uma forma de incerteza na relação profissional. Portanto, a palavra “estágio” deveria significar uma questão acadêmica, mas, se se olhar para a vida cotidiana e as antigas brechas legais, essa palavra geralmente representa um trabalho precário e árduo (Brasil, 2008).

A construção e a atribuição de Significados Sociais e de sentidos pessoais por parte de um graduando suscitam todo o arcabouço descrito e cabe a ele conhecer e reconhecer constantemente o que rege todo o contexto em que está inserido, porém cabe à academia jogar luz neste, com vistas à formação social da sua consciência. Aqui se perfaz uma indagação importante, como o graduando recebe essas informações e como isso se constitui em conhecimento para a práxis?

## **4 ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC MINAS: SIGNIFICADOS SOCIAIS E SENTIDOS PESSOAIS**

Neste capítulo apresentar-se-á uma leitura dos estágios curriculares realizados no curso de Pedagogia da PUC Minas a partir dos referenciais teóricos. Com o estudo de caso, pretende-se trazer as percepções dos Significados Sociais e, especialmente, dos Sentidos Pessoais atribuídos pelos estudantes acerca do Estágio Obrigatório. Nesse contexto, remexe-se nos conceitos de contradição e práxis, além de reflexões sobre o estágio e o docente do futuro.

### **4.1 O projeto curricular para o estágio no curso de pedagogia da PUC Minas**

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC Minas, 2020), os estágios oferecem importantes oportunidades de preparação acadêmica, algumas das quais merecem atenção especial. Quando você pensa no tripé ensino, pesquisa e extensão, os estágios existem em todas essas áreas e podem até servir de elo entre elas.

O PPP apresenta as considerações necessárias para a efetividade e o aproveitamento do estágio enquanto facilitador de prática:

Nessa perspectiva, a indissociabilidade entre teoria e prática – entendida como essencialmente dialógica, não comportando hierarquia – revela-se essencial no desenho do currículo, com destaque para as práticas de pesquisa, o Estágio Supervisionado e as práticas extensionistas (PUC Minas, 2020, p. 32).

Os estágios sempre foram uma parte importante e privilegiada do aprendizado e da preparação do aluno para a atividade docente. Portanto, os estagiários do curso de Pedagogia são instados a procurar aproveitar ao máximo a experiência prática em situações reais, fazer novas perguntas e formular os conteúdos principais com a ajuda dos mais amplos conhecimentos da Pedagogia e campo interdisciplinar.

Isto significa que os diálogos interdisciplinares só serão possíveis, se houver disposição por parte dos especialistas para reconhecer seus limites e acolher as contribuições de outros campos disciplinares (PUC Minas, 2020, p. 33). Assim, o estágio acaba por ser um espaço-tempo estratégico na construção e ênfase de uma perspectiva interdisciplinar na formação docente do pedagogo. Passa a ser um

componente curricular que traz uma perspectiva de articulação teoria e prática, bem como nas disciplinas cursadas e em curso.

No Curso de Pedagogia da PUC Minas (PUC Minas, 2020), os estágios obrigatórios assim se apresentam:

- a) Estágio Obrigatório: docência na Educação Infantil, 120 horas/aula, no qual se fará a observação diagnóstica das escolas de Educação Infantil, o acompanhamento, a análise e a reflexão da organização das escolas e das práticas pedagógicas cotidianamente desenvolvidas, bem como se exercerá atividade de docência.
- b) Estágio Obrigatório: docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 120 horas/aula, no qual se fará a observação diagnóstica das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o acompanhamento, a análise e a reflexão da organização das escolas e das práticas pedagógicas cotidianamente desenvolvidas, bem como se exercerá atividade de docência.
- c) Estágio Obrigatório: docência na Educação de Jovens e Adultos, no Magistério e na Educação Profissional, 120 horas/aula, no qual se fará a observação diagnóstica das escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, curso de Magistério de nível médio e Educação Profissional, o acompanhamento, a análise e a reflexão da organização das escolas e das práticas pedagógicas cotidianamente desenvolvidas, bem como se exercerá atividade de docência.
- d) Estágio Obrigatório: gestão Educacional em Espaços Escolares e Não Escolares, 120 horas/aula, no qual se fará o acompanhamento, o desenvolvimento e a elaboração de propostas de atividades pedagógicas inerentes à ação pedagógica na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como em organizações não escolares.

Uma parte importante do curso de Pedagogia é, portanto, dedicada a estágios. Essa carga horária reflete tanto o respeito às diretrizes quanto às preocupações com o perfil do pedagogo. De acordo com PPP de Pedagogia da PUC Minas (PUC Minas, 2020), o estágio deve refletir o vigoroso desenvolvimento do

processo de ensino, aprendizagem e formação de futuros docentes em todos os pontos históricos da sociedade e do país/região.

Nesse sentido, torna-se relevante apresentar os objetivos dos componentes curriculares que proporcionam o Estágio Obrigatório, sendo que todos eles têm uma carga horária de 120 (cento e vinte) horas, sendo 80 (oitenta) horas de atividades externas e 40 (quarenta) horas realizadas intramuros.

O Estágio Obrigatório: docência na Educação Infantil é ofertado no 5º. período e tem como objetivos:

- possibilitar a análise e a reflexão sobre as práticas pedagógicas da educação infantil em escolas da rede pública e particular;
- estabelecer a articulação entre os referenciais teóricos e a experiência concreta na prática da sala de aula/escola campo;
- promover reflexões coletivas que auxiliem na prática educativa enquanto futuros docentes;
- promover a reflexão acerca da profissão docente para o ensino de educação infantil e da construção da identidade profissional do educador;
- analisar e debater com os alunos a inserção da escola no contexto político e socioeconômico e as suas implicações na prática do profissional da Educação (Pedagogia, 2023).

Já o Estágio Obrigatório: docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no 6º. período, objetiva:

- orientar e assistir os alunos em suas atividades na escola de estágio;
- orientar os alunos na elaboração do planejamento e na execução de suas atividades na escola;
- discutir com os alunos a utilização adequada em sala de aula dos métodos e das técnicas pedagógicas; analisar e debater com os alunos a inserção da escola no contexto político e socioeconômico e as suas implicações na prática do profissional da Educação (Pedagogia, 2023a).

Por conseguinte, o Estágio Obrigatório: docência na Educação de Jovens e Adultos, no magistério e na Educação Profissional se localiza no 7º. Período e traz como objetivos:

- orientar e assistir os alunos em suas atividades na escola de

estágio na modalidade Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional;

- orientar os alunos na execução da prática investigativa extensionista na escola de estágio da Educação de Jovens e Adultos;
- discutir com os alunos a utilização adequada em sala de aula dos métodos e das técnicas pedagógicas;
- analisar e debater com os alunos a inserção da escola no contexto político e socioeconômico e as suas implicações na prática do profissional da Educação (Pedagogia, 2023b).

Por último, o Estágio obrigatório: gestão educacional traz como objetivo geral “proporcionar ao aluno estagiário a oportunidade de investigação científica, a criticidade e a aplicabilidade das teorias aprendidas nas diversas disciplinas para, desse modo, conseguir experiências práticas essenciais à preparação para o exercício da ação coordenadora, no âmbito escolar e não escolar”. Já os específicos são.

- possibilitar espaço de discussão da prática, reorganização e avanço em relação aos seus fundamentos, reconstruindo essa prática no seu cotidiano e promovendo transformação através da ação-reflexão-ação.
- estimular a capacidade crítica, a partir da atualização científica, a formação integral e o atendimento à demanda social.
- promover o desenvolvimento de atividades inerentes à habilitação específica, de forma a estimular a participação e a criatividade, ampliando o desenvolvimento das competências técnica, humana e política do estagiário.
- propiciar situações de integração entre a universidade e as instituições educacionais, campos de estágio, que viabilizem a percepção e a vivência do processo educativo como uma ação integrada entre especialistas e docentes.
- criar oportunidade para integração entre ensino, pesquisa e extensão (Pedagogia, 2023c).

Lançar um olhar sobre os planos de ensino, especificamente sobre seus objetivos, revela as pretensões curriculares e as características que os estágios almejam proporcionar aos futuros pedagogos. Esse percurso que mira na futuridade da atividade profissional manifesta-se, explicitamente, uma vez no Estágio na Educação Infantil, mas se encontra pontuado ao longo de todos os estágios.

Os aspectos formais caracterizadores de planos de ensino possibilitam os vínculos com o conjunto de normas que orientam os estágios. Pode-se afirmar que se tem uma leitura sintética de um currículo formal quando se depara com esses planos e para ir mais além em um estudo de caso, ou seja, investigar a proposta formal em ação, torna-se fundamental buscarem-se as percepções dos sujeitos.

No caso desta pesquisa, os Significados Sociais emergem tanto dos aspectos formais quanto das percepções dos sujeitos participantes. Já os Sentidos Pessoais têm no diálogo proporcionado pelos grupos focais o momento privilegiado para a sua compreensão.

#### **4.2 As percepções do campo a partir dos grupos focais**

No presente estudo de caso, os participantes convidados participaram de um grupo focal e totalizaram 9 entrevistados. Foram realizadas duas sessões de grupo focal, com a duração máxima de uma hora e meia. Os encontros foram on-line e gravados. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética assim como o meio de abordagem, tendo inclusive um TCLE específico para tal. A escolha para tal abordagem de pesquisa deu-se por considerar que os encontros do grupo servem para que seus integrantes discutam de modo mais aprofundado os temas de interesse do pesquisador. Isto porque há um nível de engajamento que outras técnicas de coleta de dados não proporcionam.

Podem-se elencar como vantagens as trocas de experiências e as discussões entre os participantes que permitem maior reflexão sobre os assuntos, em comparação com uma entrevista individual.

De acordo com Gui (2003):

- os participantes são estimulados a pensar em assuntos pouco explorados ou evitados, sobre os quais alguns talvez nem tivessem opinião antes da interação com os demais;
- as pessoas podem mudar de opinião ou fundamentar melhor a que

possuem – seja no mesmo encontro ou entre encontros distintos do grupo focal;

- o pesquisador tem acesso não apenas ao que as pessoas pensam, mas também a como e por que pensam.

Aos participantes, foram apresentadas questões (APÊNDICE A) que emergiram da revisão teórica e, também, das orientações curriculares. Não se teve a intenção, com a sessão de grupo focal, de forçar a formação de consensos, mas de deixar emergir os diferentes pontos de vista sobre os Significados Sociais dos instrumentos do Estágio Obrigatório e os Sentidos Pessoais sobre eles advindos da experiência vivida de cada graduando compreendida no seu contexto.

As sessões de grupo focal foram planejadas, executadas e analisadas de forma a fornecer os dados necessários à compreensão das observações dos participantes (graduandos e graduandos), os Significados Sociais que eles atribuem e o Sentidos Pessoais que cada um apresenta para eles frente às necessidades ou às finalidades do Estágio.

No primeiro grupo focal, participaram 3 graduandos.

1 - Primeira participante (A) é do sexto período. Não possui experiência em docência e, como muitas mães, ajudou os filhos a se graduarem para investir em sua formação/profissionalização em nível superior.

2 - A segunda participante (B), jovem, atua como ajudante de sala de aula e é aluna do nono período.

3 - O terceiro e último participante (C). Estuda no segundo período e trabalha em uma área que não é da Educação, mora na periferia de Belo Horizonte e está determinado a ser professor de Educação Fundamental.

No segundo encontro, todos os participantes eram do quarto período. Houve uma maior participação de graduandos, no total de cinco graduandos.

1 A primeira participante (D), mãe, assim como as outras participantes, quis estudar após os filhos adultos. Antes de entrar para o curso de Pedagogia, tentou fazer Fisioterapia, Enfermagem e decidiu por Pedagogia após várias tentativas. Hoje afirma que foi a melhor decisão. Trabalha com serviços domésticos.

2 A segunda participante (E) faz o curso de Pedagogia com a única intenção de ajudá-la nos cuidados do seu filho que possui deficiência mental. Afirmou que

detestaria dar aula e sua rotina é cuidar do filho.

3 A terceira participante (F), jovem, afirmou que seu sonho é ser professora e a todo momento comparava o Estágio Obrigatório com o PIBID e afirma que sua busca é por ser coordenadora pedagógica. Trabalha em empregos esporádicos.

4 A quarta participante (G), mãe, trabalha em uma creche e com trabalhos domésticos. Está no curso com a finalidade de ser professora.

5 A quinta e última participante (H), diz que teve pouca participação no debate, porém afirmou que será professora.

Algumas falas reforçam o motivo primeiro desses participantes cursarem o curso de Pedagogia. Em sua maioria, os graduandos estão motivados a serem professores. Foi recorrente as falas: “gosto de cuidar de criança” a, comunicação verbal) e “apesar da Educação não ser valorizada, ainda é algo imprescindível” (Participante letra c, comunicação verbal). Esse último significado social, sobre a desvalorização, permeou todos os debates. Ele confronta a vontade e a satisfação de ser chamado de professor.

No meu caso, eu sempre acreditei na educação. Josefina, queria fazer parte desse processo na íntegra, estar dentro desse processo educacional (Participante letra D, comunicação verbal). Eu também, é basicamente... eu gostava muito da educação, era uma área que eu achava muito interessante, mas não é muito valorizado, então eu ficava me deixando de lado assim, mas aí eu comecei a dar aula para as crianças da igreja, comecei a me interessar mais ainda, aí eu fui descobrindo o magistério, pedagogia, e aí eu resolvi fazer pedagogia. Porque... pelo motivo... o motivo é porque vocês gostam (Participante D, comunicação verbal). Eu odeio Educação, eu faço somente para ajudar o meu filho que possui deficiência. Ele estava me deixando louca, eu não sabia o que fazer. Queria fugir (Participante letra B, comunicação verbal).

O primeiro significado social a ser citado é a compreensão de que os estágios obrigatórios são um meio de estar no local do ensino, conhecer a realidade diária de uma escola: “aquilo que te coloca onde você vai trabalhar um dia” (Participante H, comunicação verbal). Ou seja, aquilo que presentifica os graduandos.

O fato de estarem em uma experiência concreta e que o limite do estágio é aquele presente foi rechaçada em outros momentos, em que, para eles, ser o regente da turma que estagiavam seria a ação ideal dentro de seus Sentidos Pessoais para o aprendizado deles.

[...] para mim, eu acho que o Estágio Obrigatório, para mim, foi uma experiência, porque até então, você olhar uma criança, cuidar de uma criança em casa, é totalmente diferente do que você levar isso para a sua vida acadêmica depois. Trabalhar como professor não é você olhar uma criança (Participante letra H, comunicação verbal). Se eu fosse para a sala de aula hoje, eu não acho que os estágios me deram realmente essa base para ter essa proposta pedagógica que seja minha. Eu confesso que eu ia ficar um pouco perdida, bem perdida no começo, porque normalmente os estágios eles têm, levam o nome muitas vezes de docência na educação infantil, mas o mais que a gente faz realmente é só observação. Então a gente observa a ação do professor (Participante F, comunicação verbal). Mas aí quando a gente vai pra prática, tá no local realmente do professor, é muito diferente. Então eu acho que realmente não tem esse subsídio assim. Entendi. [...] Eu concordo, Josefina. Assim, estágios obrigatórios, eles são de um período muito curto, poucas horas, né? 70 e poucas horas na educação infantil, 70 e poucas horas no ensinamento. Então assim, é muito pouco (Participante G, comunicação verbal).

O sentido pessoal sobre o estágio do pesquisando B expõe, inclusive, elementos ligados à emoção. A emoção é um carreador para a aprendizagem e na construção social dos Sentidos Pessoais. Um campo assim muito acolhedor, que eu poderia até realmente criar novos e profundos amigos que pudessem me acolher, já que eu estou chegando, que pudesse me direcionar, estendendo as mãos, então você imaginava algo assim nesse nível, de um lugar assim que eu me sentisse confortável para em breve ser realmente a profissional que eu gostaria de ser (Participante A, comunicação verbal).

Perfazendo um entendimento de sentido pessoal, ao serem indagados sobre como se deu a experiência do estágio, a maioria foram categóricos ao afirmar que os estágios não possuem o tempo ou carga horária suficiente para suprir a necessidade. Conheceram o que chamaram de desafio da sala de aula, no contexto das suas relações objetivas, a comunidade escolar e como se dá o processo de ensino e aprendizagem.

Para mim foi, porque como foi a primeira vez, para mim foi também a professora do Estado, sempre dava a ideia para a gente fazer, que a gente faria depois que eu terminar na faculdade. Então eu acho conheci com a prática e a teoria. Mesmo sendo uma vez a semana, foi bem puxado para mim, foi aprofundado em tudo. Para mim foi a primeira experiência. Você não sabe o que eu acho que não foi o suficiente (Participante A, comunicação verbal).

Exatamente. Porque só o estagiazinho, um dia que você lida e vai fazer, eu acho que a pessoa não pega a prática não (Participante E, comunicação verbal).

Então eu acho que não, porque é pouco tempo, é pouca coisa que você pega, então você precisa de mais preparo. E eu acho que cabia, e o conhecimento é assim, cada vez que você conhece é como ler um livro, você lê um livro. Aí você passa um tempo, você vai ler aquele mesmo livro, alguma coisa que você passou batido, mas lá na frente você tem um

conhecimento maior. Então eu acho que só o Estágio Obrigatório é pouco para você fazer esse (Participante C, comunicação verbal).

[...] esse apanhado de uma educação certa, porque eu, pelo menos no último estágio que eu fiz, fui contar, deu 17 dias. O que você aprende com 17 dias? Muito pouco. Então acho que a gente tem que aperfeiçoar mais. Então a gente passa o primeiro estágio, o segundo, o terceiro, assim, e a gente vai adivinhar isso mesmo quando for na prática mesmo, acredito assim (Participante, comunicação verbal).

Uma visão ilustra bem o pensamento crítico propositivo: “Não, eu acho que todo mundo, todo mundo que está cursando Pedagogia tinha que fazer PIBID. Ou residência. Tá, entendendo. Um estágio semelhante ao do PIBID (Participante E, comunicação verbal). Apesar de não entrar em detalhes sobre os programas, percebe-se que os participantes conheciam e sabiam os benefícios destes.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa do governo federal que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública. Seu objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (MEC, 2023).

Trata-se de um programa que oferece condições materiais e sociais com tempo e relação concretas maiores com a experiência dos graduandos em escolas. Já “a residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo (PUC Minas, 2023).

Outro ponto discutido foi sobre teoria e prática. Foi-lhes perguntado se, enquanto estagiários, observaram a teoria aprendida em academia na vivência do estágio. Apesar de estar no significado social, a afirmação de que a teoria se alia à prática surge incisivamente em seus Sentidos Pessoais a negativa disto: “não consegui ver nada disso” (Participante E, comunicação verbal), “existem disciplinas que oferecem mais elementos para a prática, como didática as outras, nada, por exemplo” (Participante B, comunicação verbal).

Apenas uma participante afirmou que, a “sociologia” permitiu que ela compreendesse o processo de alunos oriundos de classe menos privilegiada, sendo

esta uma participante na qual pode-se identificar uma postura de práxis pedagógica (Participante D, comunicação verbal).

Como eu falei, tem essa diferença da teoria com a prática. Então, se a gente não visse a prática, ia ser um milhão de vezes mais difícil, realmente, quando a gente for uma docente. Mas eu acho que tem que ter essas modificações mesmo, porque por mais importante que ele seja da forma que ele é, ele tem que mudar muito ainda (Participante F, comunicação verbal).

Eu não. Poxa lá. Eu sinceramente no tempo que eu fiquei lá eu não consegui aderir a prática para teoria. Nenhum dia, de verdade. Era muito diferente. Eram situações que eu não aprendia na faculdade (Participante D, comunicação verbal).

Esses graduandos reconhecem, a partir de suas experiências acadêmicas, a necessidade de unir a teoria à prática, porém o que concretamente pode ser observado é a adoção da noção genérica e sem avançar na apropriação conceitual a respeito destes.

Na abordagem materialista, esses sujeitos são estagiários que possuem a ideia que seriam docentes, é como se presentificassem o futuro. Eles internalizaram ao associarem estágio como algo que iria lhes dar toda “segurança” para assumirem uma sala de aula ou coordenação.

Seriam os estágios momentos de antecipação da atividade docente ou de conhecimentos sobre a atividade docente? Ora, é muito mais próximo, quando se fala do estágio, entender uma perspectiva que não se transfere a experiência docente, pois o componente curricular não tem o condão de proporcionar por meio da imitação uma vivência profissional que está por vir.

Um apontamento corrobora esse entendimento. Nas aulas de orientação de Estágio Obrigatório, os alunos elaboram um plano de aula com o objetivo de aplicá-los no momento do estágio. Entretanto, nem sempre é possível implementá-lo ou, às vezes, apenas de forma mediada. Assim, a práxis, quando concretizada, não é docente, uma vez que mediada, heterônoma, podendo se afirmar como uma práxis de um estágio docente.

Há uma regência na sala de aula que estabelece e chancela planos, que controla as ações e os imprevistos. Essa regência é docente e não do estagiário. Lado outro, esse docente pode se apropriar do plano de aula criado sob a supervisão dos professores de orientação para o estágio, como possibilidade de prática pedagógica no âmbito dos significados sociais. Porém, a ausência de debate

e reflexão específicas sobre esse plano internaliza um sentido, para alguns participantes, de ineficiência.

Esses planos de aula possuem um significado social intenso para os entrevistados, eles aparecem como centrais na prática pedagógica, por consequência, no estágio. A curta discussão abaixo, entre os participantes, traz luz para os apontamentos acima:

[...] justamente para nos ajudar a fazer o plano de aula e também ministrar as aulas. Eu acho que é um preparo mesmo que a gente faz no decorrer do estágio, mas mesmo assim eu ainda acho pouco. Mas aí no Estágio Obrigatório tem a oportunidade de poder dar aula, que se fosse no Rio de Janeiro, acho que não teria essa oportunidade. A gente já só viu isso como estagiário no estágio, não como docente. [...] mas você não está querendo dizer o seguinte, é o tempo, o tempo você acha que é suficiente para você ter experiência? Eu não acho suficiente. Cinco aulas, você dar cinco aulas de matérias diferentes não é suficiente para você ter uma prática docente, entendeu? Ah, eu acho, Zé Fina, porque eu acho que é de primeira vez, de primeiro estágio, para mim é (Participante G, comunicação verbal).

Os significados, como noção, acepção e interpretação, são conteúdos introduzidos, tomados, repassados, impregnados e memorizados por meio de e no contexto histórico das relações sociais. Eles possuem um caráter menos dinâmico de mudanças e alterações. Estão codificados no que Leontiev (1978) chamou de sistema de significados.

[...] significado es la generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su vehículo sensorial, por lo general en una palabra o una combinación de palabras. Es la forma ideal, espiritual, en que cristaliza la experiencia social, la práctica social de la humanidad. El conjunto de nociones de una sociedad, su ciencia, su idioma, todo este sistema de significado. Por consiguiente, el significado pertenece en primer término al mundo de los fenómenos objetivo-históricos ideales (Leontiev, 1978, p. 213).

Nos momentos das afirmações sobre as potencialidades pedagógicas do estágio, surge um dado que se entrelaça a outras contradições. Assertivos, os participantes trouxeram o significado, como imaginavam o estágio antes e como foram suas respectivas experiências pós estágio. Segundo eles, trata-se de uma verdadeira contradição, como tiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e demais documentos orientadores do estágio, imaginaram que o estágio seria algo semelhante à regência de sala de aula, que seriam envolvidos em projetos e deliberações da escola.

Os participantes imaginam o estágio muito mais como uma simulação da docência do que o momento de apreensão de conhecimentos acerca da experiência

docente. A esperança de fazer acontecer o futuro trabalho docente durante a formação acaba por desenvolver um momento de frustração no percurso formativo.

Muitos se decepcionaram, desde a recepção na escola até as oportunidades de estarem em sala de aula, inclusive com falas negativas de regentes de sala de aula. Dessa forma, afirmam que não sentem competentes na prática pedagógica. No curso sim, mas no estágio a professora que ficava falando, ela falava assim: você vê que é muito diferente do que você aprendeu na faculdade (Participante letra H, comunicação verbal).

Entretanto, houve posicionamentos de participantes que entenderam que o estágio supriu as expectativas, apesar destes terem traçado críticas à sua experiência como estagiário. Também não há um alinhamento quando a indagação foi “qual pedagogo você gostaria de ser e qual pedagogo a escola espera”.

Muitos participantes entendem que a escola é um instrumento onde o capital se apodera e citaram que a escola espera que o pedagogo seja um fazedor de nota alta e alunos enquadrados.

Uma questão importante diz respeito à busca pelo pertencimento coletivo escolar e a adaptação ao cotidiano (criticado) da escola. Os participantes, ao responderem sobre como gostariam de ser uma parte do coletivo, afirmaram que serão conforme a escola pede.

Esse ponto gerou um debate pelos colegas que rechaçaram essa posição. Apesar disso, declararam ter a intenção de “se organizarem” para, no futuro, refletirem e conhecerem melhor como se dá uma prática pedagógica com finalidade política.

O sentido pessoal relaciona-se ao significado social, porém eles diferenciam-se. Enquanto, esse último está ligado ao mundo objetivo; o sentido pessoal vincula-se à própria vida do sujeito no mundo, suas percepções, e é determinado pelos motivos que o impulsionam à atividade.

Segundo Leontiev (1978, p. 121):

[...] el sentido expresa la relación del motivo de la actividad con la finalidad inmediata de la acción (Leontiev, 1978, p. 215). Los significados son asimilados por los sujetos y dependen de sus relaciones sociales. Sin embargo, el sentido personal puede no coincidir con el significado social, dado que [...] la encarnación del sentido en los significados es un proceso profundamente íntimo, psicológicamente complejo, nada automático ni instantáneo.

Os sentidos possuem uma característica dinâmica em função dos motivos que podem variar nas atividades. Os motivos mudam e assim mudam os sentidos. Os Sentidos Pessoais são, assim, colocados pelos graduandos entrevistados com maior riqueza de detalhes, menor otimismo e efetividade.

Além de colocarem a escola como uma linha de força, os participantes entenderam que a disciplina de orientação do estágio seria algo que tem seu mérito, porém necessita de atenção. Dessa forma, algumas sugestões foram citadas:

[...] já existe muita teoria e nos falta tempo para conhecer mais e melhor o ambiente escolar, é importante a oportunidade de discutirmos entre nós, estagiários, nossos enfrentamentos ao irmos ao estágio, precisamos debater nossas dificuldades com professores de outras disciplinas e confrontar a teoria (Participante E, comunicação verbal).

Assim, a prática de estágio é um dos momentos mais importantes na vida acadêmica, tendo seu percurso formativo implicado no contato com os conhecimentos da experiência profissional. É o espaço e o tempo de descobertas para além das formulações normativas e teóricas. Busca-se ensinar ao estudante a ser proativo, responsável e a trabalhar em equipe, três pilares na vida de um profissional. Graças a esses estágios, é possível gradualmente obter contatos com profissionais que estão na área, mas a compreensão de que o estágio traz para a formação a experiência do trabalho docente coloca em risco a potencialidade desse percurso. Não se transfere ou imita a atuação docente no sentido de se ter o futuro no presente como se aquele fosse algo estático, previsível e transferível. A ação educativa, promovida pelo estágio, não é a ação docente, mas a ação formativa para a docência.

Um dos aspectos mais importantes do estágio é perceber que a instituição de ensino superior proporciona a visão da experiência profissional e o estagiário não é o agente docente e sim o observador.

### **4.3 Contradições no estágio obrigatório**

Os estágios profissionais, também conhecidos como estágios obrigatórios, são atividades relacionadas com a área de estudo, que permitem ao graduando atuar temporariamente de forma tutelada e desvelar os desafios da prática do que se desenvolve na formação acadêmica.

Muitas vezes, as pessoas ingressam em empregos temporários por recomendação da universidade na qual o recém-formado se formou. Nesse caso, os

estágios tiveram a oportunidade para o aprendizado dos mecanismos e experiências inerentes ao mundo do trabalho.

A importância do estudo das práticas profissionais reside no fato de ser uma atividade para a formação acadêmica e profissional de alunos de diferentes faculdades e carreiras. Proporciona, ainda, a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos de forma tutelada.

Dentro dos objetivos dessa prática, tem-se a iniciação de um aluno na prática profissional por meio da ligação a uma organização nacional ou internacional que pode ser pública ou privada, da mesma forma que procura dar ao aluno a possibilidade de agregar experiência profissional à sua preparação teórica e assim poder avançar em seu crescimento.

O objetivo do estagiário é obter um primeiro contato para conhecer em primeira mão a realidade laboral, reforçar a formação acadêmica e desvelar a profissional. Ampliar o que foi estudado teoricamente com o auxílio das competências e habilidades que uma atividade demanda. Além de promover a continuação da aprendizagem, a identificação do campo laboral e o desenvolvimento de competências.

Já o objetivo da escola que irá receber o estagiário é conceder uma visão e opinião sobre a organização por uma pessoa de fora dela. Pode até pensar que estão formando futuros professores.

Tendo claros os objetivos das práticas do estágio, tanto para a escola quanto para o estagiário, ficam mais fácil entender a importância das práticas pedagógicas futuras, portanto a ideia não é desconstruir o estágio.

Os graduandos participantes do grupo focal apreenderam, em suas relações sociais e com o mundo, que eles fornecem um número significativo de informações, atendem aos anseios de uma sociedade em si produtora de muita informação e das demandas contemporâneas.

Os entrevistados deram grande importância aos problemas enfrentados por eles no estágio, portanto mitigaram a ideia de emancipação humana e a superação de processos que podem colocá-los em situação de subalternidade, de extorsão e de exploração pelo capital.

Mostraram-se preocupados com a qualidade do ensino ministrado e com quem aprende. Para os graduandos de Pedagogia, é importante considerar a compreensão destes que se veem como integrantes da classe dos trabalhadores, e

suas convicções com respeito à necessidade de enfrentarem o pensamento hegemônico capitalista inclusive em determinadas visões educacionais.

Antes de tudo, faz-se necessário levar em conta que eles são seres sociais e históricos, mais ou menos dispostos a modificar a realidade e a se transformarem ao fazerem suas intervenções pedagógicas. Proferida popularmente, a palavra *contradição*, descolada do conceito científico, tem Significados Sociais abrangentes: serve para alguém dizer “essa pessoa é do contra” ou para fazer constatações do tipo “só vê os problemas”.

São significados que tratam de estratégias, métodos e técnicas, mas circunscritos ao senso comum, que podem ser considerados suficientes para alguns trabalhadores da Educação. Nas explicações de Cury (1979), ela é também importante para a superação, porque toda luta de contrários é relativa e superável.

A ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. A educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada.

Sendo a escola simultaneamente a reprodução das estruturas existentes, porque correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, também ameaça a ordem estabelecida e possibilita a libertação. Mas a *contradição* vai muito além. Inclusive uma entrevista trouxe a ideia de superação como um elemento da *contradição* e inclusive explicou aos colegas: “Aprendi lá em Sociologia sobre superação, superação conforme Marx, vamos imaginar. Aprendi em didática sobre...” (Participante B, comunicação verbal).

Eles alegaram, em outras palavras, ser necessário abrandar posturas instrumentalistas, como, por exemplo, a costumeira prescrição de que é preciso adotar determinadas tecnologias educacionais sem se considerar se os ambientes estão preparados para recebê-las.

Então eu acho que não, porque é pouco tempo, é pouca coisa que você pega, então você precisa de mais preparo. E eu acho que cabia, e o conhecimento é assim, cada vez que você conhece é como ler um livro, você lê um livro. Aí você passa um tempo, você vai ler aquele mesmo livro, alguma coisa que você passou batido, mas lá na frente você tem um conhecimento maior. Então eu acho que só o Estágio Obrigatório é pouco para você fazer esse (Participante C, comunicação verbal). [...] esse apanhado de uma educação certa, porque eu, pelo menos no último estágio que eu fiz, fui contar, deu 17 dias. O que você aprende com 17 dias? Muito pouco. Então acho que a gente tem que aperfeiçoar mais. Então a gente passa o primeiro estágio, o segundo, o terceiro, assim, e a gente vai

adivinhar isso mesmo quando for na prática mesmo, acredito assim (Participante D, comunicação verbal).

Eles destacaram a vontade e a necessidade de conhecer mais profundamente como se ensina, nos dizeres deles, “a melhor pedagogia” para utilizá-la sob a justificativa de que sentem ter deficiências formativas no que tange ao campo da didática. Porém, a contradição demanda que haja a reflexão amadurecida e rotineira de graduandos e professores sobre seu trabalho pedagógico, sobre a definição ou redefinição de sua prática de acordo com as condições materiais e concretas de sua sala de aula ou do processo educativo.

Esse exercício ponderado pode lhes permitir atribuir sentidos mais enriquecidos à sua atividade formativa e fazer readequações na organização da aprendizagem (Vygotsky, 2001). Com isso, pode-se observar um olhar preparado para a contradição com vistas a uma práxis pedagógica.

A fala a seguir contém a ideia de que o estagiário não é docente. Esta ideia ilustra a lógica contraditória de preparar o docente, porém ele não tem a oportunidade de uma práxis enquanto está na academia:

[...] justamente para nos ajudar a fazer o plano de aula e também ministrar as aulas. Eu acho que é um preparo mesmo que a gente faz no decorrer do estágio, mas mesmo assim eu ainda acho pouco. Isso, (nome suprimido). Mas aí no Estágio Obrigatório tem a oportunidade de poder dar aula. A gente já só viu isso como estagiário no estágio, não como docente (Participante D, comunicação verbal).

Dessa forma, a prática é essencial para que os alunos desenvolvam sua formação docente. É uma oportunidade que nem todos têm e por isso adquire muito valor e significado. Há uma ansiedade para que o estágio seja produtivo e que suas ações possam interferir efetivamente no núcleo que estagiam.

Essa experiência é considerada extremamente importante, pois o estágio ajudaria a obterem conhecimentos e segurança para assumirem uma sala de aula. Ele ensina a ver se realmente gosta ou não da área que deseja praticar e a ver se se destaca na área em que está praticando.

É uma boa oportunidade para aprender o máximo possível em detalhe e perceber em que aspectos precisa de trabalhar mais e em que deve melhorar os seus conhecimentos e competências. Deve-se sempre lembrar que todos os dias o aluno deverá aprender algo novo, nunca parar de estudar e se esforçar, principalmente quando se quer alcançar seus objetivos.

#### 4.4 Práxis no contexto do estágio obrigatório

A importância dos estágios profissionais reside no fato de um indivíduo (normalmente um estudante) poder desenvolver as suas competências e atitudes para um posto de trabalho específico, mostrando o que sabe fazer e o valor acrescentado que pode proporcionar a uma instituição e, também, há a possibilidade de poder aprender mais sobre a profissão em que se formou.

As práticas profissionais são atividades necessárias e de grande importância para poder completar os anos de estudo e, finalmente, receber o título que garante o conhecimento de sua profissão, após o qual poderá encontrar trabalho em sua especialidade.

Na área educacional, a importância das práticas profissionais é enorme, pois ajudam os professores a se prepararem não apenas para a árdua tarefa de ensinar e sua formação docente, mas também para acumular pontos extras na hora de prestar os exames de oposição, são eles que lhes dão a oportunidade de optar por cargos permanentes na área da educação pública.

O estágio, como parte integrante da formação do pedagogo, aparece com grande ênfase nas observações dos graduandos. De certa forma, o grupo focal realizado promoveu a oportunidade de refletirem sobre o assunto e sobre a grande importância que ele tem na sua formação.

Em determinados momentos, observou-se que o estágio para os entrevistados poderia mudar a postura no sentido do envolvimento, do entendimento da realidade e da intervenção nesta.

[...] mas vivenciar aqueles problemas e resolver aqueles problemas do cotidiano, talvez vocês não tenham a oportunidade. Não, isso não, eu tenho certeza que não (Participante H, comunicação verbal). É bem pouco mesmo. A gente vem com esse aporte completo de teoria e quando a gente vai para a prática a gente se depara com aquilo ali na realidade e a gente fica assim tá, tem a teoria e o que que eu faço com essa teoria agora? (Participante F, comunicação verbal). E aí é que eu percebo essa grande diferença, a teoria e a minha prática. Então eu acho assim fundamental, apesar do que eu e o [...] falamos, é cansativo, às vezes a gente se desdobra, sim. Mas é necessário para mim, é necessário estar dentro do processo mesmo, estar dentro de uma sala para entender melhor o que eu vi na universidade (Participante G, comunicação verbal).

Em vários momentos das entrevistas, o estágio, em sua concretude, foi considerado pelos participantes imprescindível para as variadas instâncias da atividade educativa e com respeito ao que eles pensam e buscam efetivar enquanto pedagogos ao se graduarem, dizem as graduandas:

O estágio é um momento que deveria nos fornecer mais segurança, assim se expressou uma entrevistada, ao falar da sua percepção sobre uma tentativa de intervenção, orientada pelo seu Plano de Aula elaborado em sua orientação (Participante F, comunicação verbal). Fazer propostas, né? A intenção nossa é fazer uma proposta pro curso de Pedagogia e para nós (Participante C, comunicação verbal).

Mencionaram de forma sucinta os elementos políticos educacionais que levaram para seus estágios. A grande maioria de Sentidos Pessoais, citados por eles e mencionados aqui, remete a discursos despolitizados e de entraves concretos para a execução do estágio.

Não houve ponderações que apontaram para soluções ou superações. Porém, todos disseram que fazem pedagogia, porque gostam de Educação. A contradição, que aqui será chamada de contradição pedagógica, não lhes é uma opção para reflexão e ação neste momento.

Um olhar diferenciado para essa questão. Da mesma forma, pode-se lançar mão da práxis, como linha de força. Porém, a práxis pedagógica, vista pela lente do materialismo histórico dialético, aponta uma incongruência na prática do estágio.

Nos termos postos por Vázquez (2007), a prática estaria interligada com fatores externos e íntimos de cada um, cujo estudo compreende inicialmente o impulso para mudança aliado a um olhar mais profundo do que está ao redor, formando a partir de então “propostas” que visam à alteração das circunstâncias.

Não somente sobre uma camada superficial que poderia buscar somente unir a teoria à prática, a partir de uma cadeia de fatores que estão implícitos ao examiná-lo. Dessa forma, para Vázquez (data), a práxis é um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade.

A práxis na perspectiva de Vázquez (2007) só pode ser compreendida como atitude de transformação do mundo, na medida em que os indivíduos, que a ela se referem e a defendem, refletem a filosofia em um contexto histórico e político. Nas suas narrativas, os entrevistados citaram que não identificavam como a teoria se alinha à prática no momento do estágio e, ainda, como um despropósito político modificar a realidade. Alguns destes disseram que, apesar de identificarem que a escola é demandada pelo capital, seriam pedagogos conforme a Escola demandasse.

Uma boa pedagoga. Posso sentir todas as metas que os pais esperam que a gente esteja dentro da sala de aula. E os outros sociais também. Você quer corresponder o que a sociedade espera? Isso, também pela minha

formação, porque minha formação me preparou para ser. Tá? (Participante A, comunicação verbal).

Se teoria se desvincula-se no momento do estágio, não cabe a este estudo responder, cabe a este estudo propor uma linha mestra que organize as três linhas de força que envolve o estágio, porém com a perspectiva da práxis. A práxis tende a reforçar o sentido da importância do estágio. Trata-se de um processo que encontra em Leontiev um significado importante:

[...] a fase de preparação donde surge o pensamento humano torna-se conteúdo de ações independentes orientadas para um fim e pode posteriormente, tornar-se atividade independente, capaz de se transformar em uma atividade totalmente interna, isto é, mental (2004, p. 91).

Percebe-se, nos relatos, um alinhamento com os referenciais sócio-históricos, porém sem os elementos políticos de intervenção social. O graduandos-estagiários possuem instrumentos dados pela academia, que podem transformá-los ao transformar objetos, interagir com o mundo dos outros sujeitos e mediar o conhecimento, ao materializar o motivo que confere a esses graduandos o sentido da finalidade de ensinar.

É uma oportunidade para o contato o mundo do trabalho, o que os faz entender que o olhar precisa ser mais amplo em suas observações no estágio. O que se espera é que, a partir disso, aspectos dialógicos e políticos estejam nessas observações. Estar em uma sala de aula e estar em um estágio são duas experiências totalmente diferentes.

Na primeira, dão as ferramentas; enquanto, na segunda, será aplicado todo o conhecimento. Não se pode esquecer de que é preciso dar todo potencial na prática. É importante estar sempre disposto a colaborar com o que é solicitado, pois é uma forma de aprender mais. Isso é o que enriquece a experiência. A do estágio geralmente constitui-se como um passo fundamental do graduando no ofício da docência. Esta é uma fase que combina questões típicas do trabalho escolar com elementos mais ligados à formação e à aprendizagem.

Quando uma escola admite um estagiário, quais seriam suas expectativas? O que de práxis ela tem a oferecer? Este é um limite para esta pesquisa. Porém, como a academia se relaciona com a escola é algo passível de avaliação e de articulação.

Isto permite que se apliquem conhecimentos, que estes possam ser criados e dialogados na perspectiva da superação. O estágio não é oferecido pelas escolas. A experiência proporcionada por esses estágios é fonte de inspiração, mas seu espaço

de observação, escuta apurada, espaço para debate e troca de experiência na própria academia não foi observado nos grupos focais.

Finalizando, os estagiários não possuem condições materiais e sociais para exercerem a práxis. A autonomia e a dialogicidade não estão no escopo do estágio apenas para o docente regente. A prática permite aplicar os conhecimentos obtidos nas diferentes disciplinas que se leciona ao longo do curso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese iniciou-se com a problematização construída a partir de Significados Sociais e de Sentidos Pessoais de graduandos sobre o Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia da PUC, em busca de seu aperfeiçoamento em atenção à formação docente e à necessidade de compreender como os graduandos observam e interpretam o Estágio.

Seu prosseguimento demandou uma revisão teórica e conceitual sobre Estágio Obrigatório e seus Significados Sociais e Sentidos Pessoais. Foram focalizados textos de natureza exploratória a partir dos quais pesquisas foram feitas diretamente com graduandos, dentre outros. Considerou-se, ainda, a importância da formação de professores no curso de Pedagogia, tendo o Estágio Curricular Obrigatório como objeto de pesquisa. Esta pesquisa de revisão teórica conceitual confirmou a necessidade de estudos sobre tal temática, sobretudo quando se trata de indagar sobre os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais a ele atribuídos, em particular pelos graduandos.

Dos elementos encontrados na literatura para responder tal indagação, percebeu-se que pesquisadores e graduandos compreendem a relevância da discussão sobre o Estágio Obrigatório para a realização do processo de aprendizagem na formação em Pedagogia. Confirma-se, assim, a necessidade do uso de um processo em que a práxis educativa possibilite a compreensão das contradições que estudantes percebem nas distâncias entre significados e sentidos, bem como entre a teoria e a prática.

Nesta revisão, porém, não foi possível identificar se os pesquisadores compreendem a sua determinação material, social e histórica, evidenciando-se, assim, a necessidade de pesquisas que tratem especificamente dessa questão, que, embora importante, não se constituiu como objeto desta tese.

Isto se revela como questão importante, pois além da abordagem materialista, ainda são muito reduzidas as pesquisas que discutem questões concernentes a Estágio Obrigatório, apesar de terem sido encontrados na literatura pesquisada com certa frequência observações críticas ao instrumentalismo e ao praticismo.

Observou-se, contudo, que a questão do maior ou menor cuidado do graduando com respeito à sua prática de estágio mostrou-se mais destacada na pesquisa empírica. Pode-se adiantar que estes demonstraram uma certa fadiga em

relação à pesquisa ou responderam-na de forma instrumental mediante os formulários obrigatórios da disciplina.

Terminada a revisão teórica e conceitual, foi feita uma pesquisa qualitativa com a coleta de dados por meio da realização de grupo focal com os graduandos do curso de Pedagogia da PUC Minas. Ela trouxe informações importantes a respeito do olhar, da conceituação e da compreensão situacional que eles possuem sobre o estágio. Embora não tivesse essa intenção, ela acabou proporcionando uma reflexão sobre o papel formativo do componente curricular, pois cada um deles se mostrou mobilizado a discutir a questão da própria formação no campo do estágio. Essa discussão atingiu um patamar mais crítico, quando passavam a perceber que se faz relevante compreender os objetivos do estágio na formação docente.

A crise de aprofundamento teórico no tratamento dado à questão da formação docente, ficou evidenciada nos relatos dos graduandos ao se referirem às suas respectivas práticas de estágio e aos riscos da reprodução acrítica de concepções dominantes acerca da Educação, do trabalho e da formação destes como pedagogos.

Mas, mesmo sem ter uma incursão consistente na discussão de Significados Sociais e de Sentidos Pessoais, os entrevistados falaram sobre suas práticas no estágio, contextualizando-os em suas respectivas experiências. Foi possível identificar nas suas falas diferentes construções teóricas sobre o tema e, principalmente, o entendimento da necessidade de dar atenção à condição do professor regente de uma escola, algo que não se faz presente na condição de estagiário.

Conforme Leontiev (2004), os Sentidos Pessoais relacionam-se com os Significados Sociais para a formação da consciência, porém não são necessariamente coincidentes. Apesar de compreenderem que são estagiários, demandam e acreditam que somente na condição de professores poderiam sentir-se seguros e aptos à docência. Esse fato apresenta uma contradição relevante. Sim, é necessária uma prática ampla para a construção de uma práxis pedagógica, mas impossível de se obter na condição concreta desses estagiários. Neste momento, não se tem uma proposta para superar a distância entre estágio e a apreensão de uma práxis pedagógica, porém fato é que o graduando precisa saber desse limite e que a aplicação de projetos de aula elaborados na academia não lhes traz as condições materiais para a prática que ele espera. Este é um momento formativo

que não antecipa a docência e, sendo assim, o estágio não possibilita ser docente uma vez que o estagiário ainda não o é, nem está sendo docente.

As experiências e os saberes advindos do estágio são fundamentais na formação docente e não podem ser confundidos com as experiências e os saberes docentes que só se realizam no trabalho (obviamente) docente. Assim, o estágio deve ser valorizado pelo que é e não se centra no vir a ser. Neste presente, ele é estagiário que no futuro será um pedagogo.

As contribuições da teoria materialista histórico-cultural, os achados da revisão teórica e as reflexões dos graduandos sobre suas práticas propiciaram a constatação de questões importantes que indicam ser necessárias para o maior investimento na construção de conhecimentos sobre as especificidades das atividades na formação do pedagogo.

Especificamente, a discussão sobre a importância e a relevância da práxis que precisa ser mais aprofundada como resposta pedagógica, histórica e social. Ela evidencia que a criatividade na sua utilização pode concorrer para as possibilidades de superação do instrumentalismo e aportar a teoria e a lógica histórico-cultural mediante a qual o processo de formação docente é forjado e ressignificado à luz das transformações por ele produzidas.

A análise dos resultados da pesquisa de campo buscou identificar e informar o que foi apontado como importante e útil para o estágio e, ainda, as contribuições que os próprios graduandos fizeram no momento do grupo focal com a intenção de auxiliar no processo de forma criativa.

Posto isto, entende-se que o ato de refletir sobre o estágio propicia a criação e a inovação. Porém aponta-se um ponto crítico, identifica-se que compreender a contradição para a superação e a práxis limita-se à condição que se impõe na prática do estágio e esse modelo de estágio cerceia as possibilidades desses estagiários. Pelas suas falas, eles se sentem desmotivados e despreparados, uma vez que eles entendem que precisam de ser professores regentes das salas nas quais fazem estágio. O estagiário em sua materialidade aparece como um observador e um sujeito de práticas inerentes ao estágio. Nesse ponto, uma questão não pôde ser elucidada pelas limitações desta pesquisa, qual modelo de prática se pode construir para avançar na formação do pedagogo e sua práxis pedagógica durante o estágio?

Os resultados obtidos com as investigações sobre os Significados Sociais e os Sentidos Pessoais do estágio podem ser importantes para a construção de um modelo de práxis, mas que, como qualquer outro processo formativo, requer avaliação crítica e circunstanciada sobre sua pertinência e sua conveniência. Logo, tal questão apresenta-se, também, como um indicativo para futuras ações, que devem considerar aspectos histórico-culturais das relações e do ambiente formativo.

As respostas oferecidas por esta tese representam um momento do processo investigativo, dentro de um determinado tempo e espaço. Conclusivamente, porém, fica a reafirmação da necessidade do estágio que busque à contradição e à práxis, que presentifique o futuro pedagogo. Isto visa à superação das situações e das condições que colocam os futuros e atuais trabalhadores pedagogos em situação de aproveitamento abusivo pela exploração capitalista. Para tanto, o referencial da teoria materialista histórico-dialética pode ser um aporte para se pensar a formação docente reflexiva e consequente de estágios que podem contribuir de forma incisiva para a luta protagonizada pelos futuros trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. G. *Aufhebung* e Devir: um estudo a partir da Doutrina do Ser da Ciência da lógica. **PÓLEMOS – Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade De Brasília**, v.10, n. 21, p. 110-130, 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.

BAETENS, J. A. V.; MACHADO, L. R. **Significados Sociais e Sentidos Pessoais dos instrumentos pedagógicos na formação sindical**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - UNA, Belo Horizonte, 2018.

BARROS, J. P. P. *et al.* O conceito do sentido em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos: 20).

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939**. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. **Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970**. Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1970

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências Brasília: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.603, de 5 de dezembro de 2007.** Altera e acresce dispositivos à Lei no 10.101, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.**, Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE/CP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 18 maio. 2024.

BRASIL. **História do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 2 fev. 2022.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação política pública educacional**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CRUZ, S. S.; SILVA, S. S. Pedagogia no Brasil: Reflexões sobre a formação dos pedagogos. **Revista Eletrônica Metanoia**. São João del-Rei, n. 11, 2008.

CUNHA, L. A. Ensino profissionalizante: O grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, out/dez., 2016.

CURITIBA. **Currículo Básico**: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Secretaria Municipal da Educação, 1996.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 1, n. 22, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18721>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DABOÍN, M.M.G.; RIBEIRO, M.L. O perfil dos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p. 312-326, mar./dez., 2019.

DE FREITAS, Adriana; MONTANDON, Ana Carolina de Lima Boaventura. As especificidades da docência na educação infantil: o estágio. **Revista de Divulgação Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 ago. 2023.

FERNANDES, R. **Contratos informais de trabalho**: uma análise a partir da experiência brasileira. São Paulo: Fea/lpe/Usf, 1996.

FERREIRA JUNIOR, A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao Século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FRANÇA, F. G. **Os sentidos do trabalho docente constituídos a partir da carreira segundo professores de geografia da rede pública do Distrito Federal**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

FRANCO, P. L. J. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Itaiutaba/MG**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

FRANCO, S. R. K. *et al.* O perfil do aluno de pedagogia da UFRGS e o seu possível Impacto na reformulação curricular do curso. **Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/8-O-perfil-do-aluno-de-pedagogia-da-UFRGS.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. São Paulo: Editora Vozes, 1990.

GATTI, Bernardete. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GOMES, R. B. B. Enativismo e conhecimento prático. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa – BA, v.19, n. 3, p. 12-22, out. 2019

GONZALEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thompson Editores, 2003.

GONZALEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.** São Paulo, v. 24, 2007.

GRABOWSKI, G. Base Nacional Comum: fragmentada e mal-intencionada. [Internet] **Extraclasse**, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2017/04/base-nacional-comum-fragmentada-e-mal-intencionada/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 ago. 2023

IANUSKIEWTZ, A. D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. **Atividade, Consciência y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciéncias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no Curso de Pedagogia da Faced/UFC: perspectivas docente e discente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez., 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUGLE, A. M. C. et al. Alguns apontamentos político pedagógicos sobre o estágio curricular obrigatório nos cursos de pedagogia e de ciências sociais: pontos de encontro. **Revista Eletrônica Pro-Docência**. Uel. Edição n. 1, v. 1, jan./jun. 2012. Londrina.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LUSSICH, C. de A. C. **O estágio supervisionado obrigatório na formação docente**: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2017.

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C. P. A história do curso de pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após a LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARTINS, Elizangela Fernandes. Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/ gestor: uma reflexão necessária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, E. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K.; ENGELS, E. **Uma ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauere Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: Ministério da Educação, 2012.

MELO, K. A. de. **A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber**: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

MENEGHETTI, Renata Renata Cristina Geromel. Resenha. CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 7, n. 8, p. 119-122, 1992.

MONTEIRO, A. L. Estágio Supervisionado na Educação Infantil: implicação na formação inicial. *In*: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

MOURA; R. M.; OLIVEIRA, M. D. **O Ensino Médio e sua proximidade com o tecnicismo**. São Paulo: Conenci, 2018.

NÓVOA, A. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Porto: Porto editora, 1989.

NÓVOA, A. **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Experienciar democraticamente o currículo e formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 272-292, 2021. Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9779/47968027> Acesso em: 10 jul. 2023.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajетórias construídas em caminhos (não) planejados: os sentidos formativos da escrita no estágio**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDADOGIA PUC Minas. **Plano de ensino: estágio obrigatório: docência na educação infantil**. Mimeo, 2023.

PEDADOGIA PUC Minas. **Plano de ensino: estágio obrigatório: docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. Mimeo, 2023a.

PEDADOGIA PUC Minas. **Plano de ensino: estágio obrigatório: docência na educação de jovens e adultos, no magistério e na educação profissional**. Mimeo, 2023b.

PEDADOGIA PUC Minas. **Plano de ensino: estágio obrigatório: gestão educacional**. Mimeo, 2023c.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Disponível em: . Acesso em: 12 out. 2014.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores na educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, 2017.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

SACRISTÁN, G. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARTOR, J. **Estágio obrigatório no curso de Pedagogia**: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2013.

SANTOS, J. M. **História da Pedagogia**: notas sobre a reconstrução e interpretação entre os séculos XIV e XV na baixa idade média. Faculdade São Luís de França, 2016.

SANTOS, M. S.C.; TADDEI, P. E.D.; DIAS, V. G. A ruptura com a categoria de totalidade e suas principais implicações para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-13, out./dez. 2020.

SANTOS, A. B. Fontes, Métodos e Abordagens nas Ciências Humanas. **Paradigmas e Perspectivas Contemporâneas**. Pelotas: BrasiBooks, 2019.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.

SERRÃO, M. I. B. **Estudantes de pedagogia e a atividade de aprendizagem do ensino em formação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - USP. São Paulo, 2004.

SILVA JÚNIOR, A. P. da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, 2016.

SINGER, H. Afinal, o que os brasileiros precisam saber? **Educação Integral**. 26 jun. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/afinal-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/>. Acesso em: 6 fev. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO) São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

TARDIF, M.; MUJAWAMARIYA, D. Introdução: dimensões e desafios culturais do ensino no meio escolar. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 28, n. 1, p. 3-20, 2002

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Eduece, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 2001. Inserida, pois não estava na lista final de referências, apenas no texto.

ZANARDI, T. A. C. Qual é o lugar da Base? **Revista educação e políticas em debate**, v. 8, n. 1, p. 05-18, jan./abr. 2019. Disponível em [https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48794#:~:text=B ase%20Nacional%20Comum%20Curricular,- Dispon% C3%ADvel%20em%20%3Chttp](https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48794#:~:text=B%20Nacional%20Comum%20Curricular,-Dispon%C3%ADvel%20em%20%3Chttp) Acesso em 10 ago. 2023.

## APÊNDICE A - Roteiro de questões para entrevista semiestruturada

OBSERVAÇÃO: perguntas orientadoras para Grupo focal Projeto de pesquisa:

1. Qual o seu nome e qual o semestre que você está cursando ou quando concluiu o seu curso de Pedagogia?
2. Por qual motivo você fez o curso de Pedagogia?
3. Por qual motivo fez o Estágio Obrigatório?
4. Onde foi/está sendo realizado o seu Estágio Obrigatório da graduação?
5. Quais foram/são as suas atribuições e ações no momento do Estágio Obrigatório?
6. Conhece o que é preconizado no PPP de Pedagogia da PUC Minas para o Estágio Curricular Obrigatório?
7. Você acredita que o estágio é o suficiente para garantir um aprendizado da prática pedagógica?
8. É possível aproveitar o que se aprende no estágio no que diz respeito aos desafios da prática docente?
9. Além da obrigatoriedade, existe outro motivo que o(a) mobiliza a fazer o Estágio Curricular Obrigatório?
10. Lembra-se como definia o estágio antes de experienciá-lo? Se sim, como?
11. Depois da prática do estágio, como define o Estágio Curricular Obrigatório? As expectativas se concretizaram? O que foi diferente do esperado?
12. Como entende o estágio para a sua formação como docente? Qual é o sentido do estágio na sua percepção? Como ele foi importante para a sua formação?
13. Qual o modelo de escola você define como **sendo** bom para a sociedade?
14. Qual é o tipo de pedagogo(a) que a sociedade espera na escola para você? E qual você quer ser?
15. Na orientação do estágio, o que faria igual e o que faria diferente? O que considera que pode ser melhorado? O que considera como pontos positivos?

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

N.º Registro CEP: CAAE 69662323300005137

Título do Projeto: SENTIDOS PESSOAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará as contradições entre significado social e sentido pessoal de graduandos sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e, também, como a compreensão dessas contradições podem contribuir para o aprimoramento do próprio Estágio Supervisionado Obrigatório.

(\*) Se o participante da pesquisa for menor de 18 anos e/ou incapaz, redigir o documento da seguinte forma: “A criança/adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará”.

Você foi selecionado(a) porque é graduando do curso de pedagogia e participa da disciplina estágio supervisionado obrigatório. A sua participação nesse estudo consiste em participar do grupo focal, pela plataforma teams.

Os riscos (e/ou desconfortos) envolvidos nesse estudo são de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; dano; quebra de anonimato, além de riscos de roubo de dados tecnológicos. Na ocasião de algum destes riscos ocorrer o participante será ressarcido imediatamente, conforme tabela jurídica para estes casos.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para beneficiar a formação docente em função dos estudos acordado Estágio Supervisionado Obrigatório

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deve guardar uma cópia deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Josefina Aparecida Virgulino Baetens. Email:

[josefinavirgulino@gmail.com](mailto:josefinavirgulino@gmail.com). Telefone: 31 971095694

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail [cep.proppg@pucminas.br](mailto:cep.proppg@pucminas.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

**(\*\*) No caso de entrevista síncrona em Plataforma virtual incluir a seguinte frase registro do consentimento e autorização para gravação:**

Eu, **Josefina Aparecida Virgulino Baetens**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.