

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA NEURIMAR DA SILVA GOMES

**RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE
PEDAGOGIA**

**CAJAZEIRAS/PB
2017**

MARIA NEURIMAR DA SILVA GOMES

**RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE
PEDAGOGIA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, em cumprimento as exigências acadêmicas para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Zildene Francisca Pereira

**CAJAZEIRAS/PB
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

G633r Gomes, Maria Neurimar da Silva.
Relação teoria-prática no estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de discentes de pedagogia / Maria Neurimar da Silva Gomes. - Cajazeiras, 2017.
64f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Zildene Francisca Pereira.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2017.

1. Formação de professores. 2. Estágio supervisionado. 3. Pedagogia.
4. Lúdico. 5. Ensino fundamental. I. Pereira, Zildene Francisca. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 377.8

MARIA NEURIMAR DA SILVA GOMES

**RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE
PEDAGOGIA**

Aprovada em: 21,08,2017

BANCA EXAMINADORA

Zildene Francisca Pereira

Profa. Dra. Zildene Francisca Pereira – UAE/CFP/UFCG
Orientadora

Maria de Lourdes Campos

Profa. Dra. Maria de Lourdes Campos – UAE/CFP/UFCG
Examinadora

Rejane Maria de Araújo Lira

Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira – UAE/CFP/UFCG
Examinadora

Maria Getaine Belchior Amaral

Profa. Dra. Maria Getaine Belchior Amaral – UAE/CFP/UFCG
Examinadora Suplente

S

Dedico este trabalho,

Aos meus filhos Ana Cecília e Ângelo Rafael, razão do meu viver... pela minha ausência, quando passavam noites sem mim, pedindo minha presença pela pouca dedicação. Gostaria de dizer que me lembro de vocês em todas as horas e quando o desânimo surge, seus sorrisos vêm a minha memória e a serenidade me permite prosseguir. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser essencial em minha vida, meu guia, socorro presente na hora da angústia.

À minha mãe Maria do Carmo, pelo amor incondicional, por ser meu maior exemplo. Esta caminhada não seria a mesma sem você!

Ao meu pai Osmar (in memoriam), que infelizmente não pode estar presente neste momento tão feliz da minha vida. Obrigada por tudo. Saudades eternas!

Aos meus filhos Ana Cecília e Ângelo Rafael, por me ensinarem a ser melhor a cada dia, por estarem sempre comigo e por darem sentido à minha vida.

Aos meus irmãos Irismar, Izomar e Osmar, pelas orações ao meu favor. Por me tornarem capaz de enfrentar novos desafios sabendo que vocês estarão sempre ao meu lado. Amo vocês!

À minha família, pelos ensinamentos que me foram passados e todo o carinho que recebi desde pequena.

Ao meu esposo Fábio, por ser aquele que me encoraja a atingir meus objetivos.

A todos os amigos, pelo incentivo que a mim sempre foi dado.

À minha orientadora Profa. Dra. Zildene, pelo empenho em me orientar. Obrigada pelos ensinamentos, atenção, amizade e carinho ao longo deste período.

Aos professores que me acompanharam durante toda a graduação que sempre foram gentis ao ensinar, compartilhando comigo o conhecimento e a experiência necessários para a minha construção pessoal e profissional durante esses anos. Em especial, às professoras Dra. Rejane Lira, Dra. Maria de Lourdes Campos e Dra. Gerlaine Belchior, pela avaliação deste trabalho.

Aos colegas com quem convivi na graduação, com os quais também considero ter aprendido muito através de cada troca de experiência durante as aulas, os estágios, os trabalhos e discussões; em especial, às 10 (dez) participantes desta pesquisa.

Por fim, a esta universidade e todo seu corpo docente, além da direção e a administração, que realizam seu trabalho com tanto amor e dedicação, trabalhando incansavelmente para que nós, alunos, possamos contar com um ensino de qualidade.

O que importa [...] não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

(FREIRE, 1996, p. 45)

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho monográfico é a análise sobre a relação teoria-prática no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo estagiárias do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) *campus* de Cajazeiras/PB. Nosso problema de pesquisa foi assim delineado: como pedagogos em formação veem as contribuições da disciplina de estágio para a prática docente e a utilização do lúdico em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para isso, tivemos como objetivo geral o de analisar o que pedagogos em formação compreendem acerca da utilização da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento das contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado. Como objetivos específicos, mapeamos os diferentes entendimentos de ludicidade na literatura vigente; identificamos os diferentes entendimentos de ludicidade que norteiam as práticas docentes no Ensino Fundamental para estagiários do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) UFCG; e discutimos o entendimento da relação teoria-prática nas aulas de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de pedagogos em formação. Baseamo-nos nos seguintes autores para fundamentar o trabalho: Libâneo (2001-2013); Paniago; Sarmiento (2015); Pimenta; Lima (2006), dentre outros, que revelam que os cursos de formação de professores precisam possibilitar oportunidades concretas que viabilizem a vivência do Estágio Supervisionado como essencial para a construção da identidade profissional do professor. Quanto à metodologia empregada, usamos a pesquisa qualitativa. Em relação ao instrumento de coleta de dados, usamos a entrevista semiestruturada, contendo oito questões, com estudantes do Curso de Pedagogia que já cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O resultado proporcionou reflexões sobre a prática docente, e uma dessas perpassa pela inclusão de atividades lúdicas na formação profissional, de modo que essa experiência formadora seja refletida na atuação, posterior à universidade, haja vista a necessidade de maior integração entre o lúdico e o trabalho pedagógico, não somente no curso de Pedagogia, mas em todas as outras profissões que demandam o cuidado com o outro.

Palavras-chave: Teoria-prática. Estágio Supervisionado. Pedagogia. Lúdico. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The object of study of this monograph is the analysis about the theory-practice relationship in the Supervised Internship in the initial years of Elementary Education, according to the Pedagogy course interns, of the Federal University of Campina Grande / UFCG, *campus* of Cajazeiras / PB. Our research problem is thus outlined: how do pedagogues in training perceive the contributions of the Supervised Internship subject to the teaching practice and the use of ludic activities in the classroom in the early years of Elementary School? We have as objectives: to analyze what pedagogues in training figure out about the use of playfulness in the initial years of Elementary School, from the understanding of the contributions of the Supervised Internship subject; to map the different understandings of playfulness in the current literature; to identify the different understandings of playfulness that guide the teaching practices in Elementary Education for interns of the Pedagogy course UAE / CFP / UFCG; and to discuss the understanding of the theory-practice relationship in the Supervised Internship classes in the initial years of Elementary Education from the perspective of pedagogues in training. We based on the following authors to justify the work: Libâneo (2001-2013); Paniago; Sarmiento (2015); Pimenta; Lima (2006), among others, who reveal that teacher training courses need to provide concrete opportunities that enable the experience of the Supervised Internship as essential for the construction of the teacher's professional identity. As to the methodology, we used the qualitative research. In regard to the instrument, we used the semi-structured interview, containing eight questions, with Pedagogy students who have already taken the Supervised Internship course in the initial years of Elementary School. The result has provided reflections on the teaching practice, and one of these undergoes the inclusion of ludic activities in the professional training, so that this formative experience is reflected on the performance, after the university, due to the need of greater integration between the ludic activities and the pedagogical work, not only in the Pedagogy course, but in all other professions that demand care with the other.

Keywords: Theory-practice. Supervised internship. Pedagogy. Ludic activities. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNCP	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAE	Unidade Acadêmica de Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL: PEDAGOGIAS, EDUCAÇÃO E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	12
2.1	SOBRE O TERMO “PEDAGOGIA” E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROPICIAR O ATO EDUCATIVO.....	12
2.2	A EDUCAÇÃO DO PERÍODO COLONIAL À PRIMEIRA REPÚBLICA...	14
2.3	A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.....	18
2.4	ANÁLISE CONCEITUAL DOS TERMOS TEORIA E PRÁTICA.....	19
2.5	DIÁLOGO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	23
2.6	O CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS INTERFACES COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	25
2.7	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE.....	28
2.8	CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO PARA A UTILIZAÇÃO DE DIVERSOS SABERES EM SALA DE AULA E SUA INTERLIGAÇÃO COM O LÚDICO.....	30
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
3.1	TIPO DE PESQUISA, LOCAL DO ESTUDO E PARTICIPANTES.....	36
3.2	INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS DADOS	39
4	A PESQUISA DE CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE PEDAGOGIA.....	41
4.1	RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E SUA INTERFACE COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	41
4.2	LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Repensar práticas pedagógicas para a formação docente.....	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	61
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO.....	63
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	64

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo a relação teoria-prática no Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, tivemos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como pedagogos, em formação, veem as contribuições da disciplina de estágio para a prática docente e a utilização do lúdico em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a esta pergunta, elaboramos os objetivos: analisar o que pedagogos, em formação, compreendem acerca da utilização da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento das contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado; mapear os diferentes entendimentos de ludicidade na literatura vigente; identificar os diferentes entendimentos de ludicidade que norteiam as práticas docentes no ensino fundamental, para estagiários do Curso de Pedagogia UAE/CFP/UFCG e discutir o entendimento da relação teoria-prática nas aulas de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de pedagogos, em formação.

O Estágio Supervisionado em Pedagogia é uma das etapas de aprendizado na formação do educador, pois é o momento em que iremos às escolas para conhecer e, muitas vezes, ter o primeiro contato com o cotidiano escolar. É por meio do estágio que, inicialmente, a teoria é refletida como um exercício preliminar da formação do docente.

Vários foram os motivos para propor uma pesquisa sobre essa temática, mas podemos destacar com maior ênfase que ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses motivos foram impulsionados no momento da atuação em campo: primeiro, durante o momento da observação; posteriormente, durante a intervenção pedagógica.

No momento da observação, foi perceptível a distância que se impõe entre a teoria, lecionada no curso de graduação e a prática em sala de aula, principalmente considerando que a utilização da ludicidade – ensinar e aprender se divertindo – era tímida no processo ensino-aprendizagem, articulada às práticas pedagógicas. Percebemos que essas questões se complementam, pois, para reduzir o distanciamento e a dificuldade de tornar algumas teorias como práticas em sala de

aula, a utilização do lúdico surge como uma solução ou até mesmo como um aspecto a mais que merece ser considerado.

Além disso, estudos de autores como Libâneo (2001,2013); Paniago; Sarmiento (2015); Pimenta; Lima (2006); entre outros, vêm revelando que os cursos de formação precisam possibilitar oportunidades concretas viabilizando a vivência do Estágio Supervisionado, necessária para a formação profissional, por ser uma atividade essencial para a construção da identidade de professor-educador.

Nesse sentido, a prática de ensino torna-se um momento fundamental para o estagiário, pois a prática tem caráter decisivo na formação profissional, colaborando para a busca de novas abordagens pedagógicas para fortalecer a sua formação docente.

A contribuição social, acadêmica e escolar desta pesquisa se insere em construir novos conhecimentos, posto que este estudo propõe discutir a relação teoria-prática no Estágio Supervisionado advindo de preocupações a respeito das práticas pedagógicas do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo como foco estagiários (as) do curso de Pedagogia UAE/CFP/UFCG.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos: a introdução como o primeiro; no segundo, apresentamos uma discussão teórica acerca de uma breve contextualização histórica e conceitual da pedagogia, da educação e da relação teoria-prática no estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no terceiro capítulo, temos os procedimentos metodológicos, considerando o trajeto metodológico percorrido, o tipo de pesquisa, local e sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados; o quarto capítulo compreende a análise da pesquisa de campo e a partir das entrevistas expomos as contribuições das discussões das relações teoria-prática na disciplina de Estágio Supervisionado para a utilização do lúdico em sala de aula; o quinto e último capítulo, por sua vez, dispõe das considerações finais, no qual conseguimos concluir que as discentes que atuaram no Estágio Supervisionado têm a compreensão sobre a relação teoria-prática e conseguem articular com o trabalho docente, percebem a importância da inclusão de atividades lúdicas na formação profissional, pois essa experiência formadora será refletida na atuação desses estudantes, posterior à universidade, e trará maior integração na relação professor-aluno e maior dinamicidade na relação ensino-aprendizagem.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL: PEDAGOGIAS, EDUCAÇÃO E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Este capítulo consiste em apresentar os principais conceitos trabalhados nesta pesquisa, com base nas teorias elaboradas por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. Desse modo, faz-se necessário organizarmos o processo de contextualização e conceituação para obtermos uma melhor compreensão do tema proposto.

2.1 SOBRE O TERMO “PEDAGOGIA” E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROPICIAR O ATO EDUCATIVO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) definidas pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores, cria uma identidade para o curso, destaca sua finalidade profissionalizante e o institui como licenciatura (SCHEIBE, 2007).

Conforme Franco (2009), a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que proporciona a transformação do indivíduo, através dos saberes que vão se constituindo. Para Libâneo (2001), muitos ainda concebem a pedagogia como método de ensinar, ou estuda pedagogia para ensinar crianças. O autor nos apresenta que, historicamente, foram construindo a concepção simplista e errônea de pedagogia, no início da década de 1930, sob a influência dos “pioneiros da educação nova” passando a imagem de que o curso de Pedagogia era destinado à formação de professores, das séries iniciais, do ensino obrigatório.

Dialogando ainda com Libâneo (2001), essa ideia de quem ensina crianças deve ser o pedagogo continua até os dias atuais na formação dos professores. Para ele, a Pedagogia é infinitamente mais ampla que esse reducionismo concebido. A Pedagogia, além da formação escolar de crianças, reúne uma série de conhecimentos educativos, na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo em que assume a função de orientadora da ação educativa. Assim, a:

[...] Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática

educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

A Pedagogia permeia os diversos saberes e, assentando nas palavras de Paulo Freire (2002, p.12), [...] “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”. Para o autor, é imprescindível que o aluno do curso de Pedagogia, desde o início de sua experiência no curso de graduação, assuma a postura e a tomada de consciência, como sujeito de produção de saberes e, principalmente, se convença de que o ato de ensinar não é “transferência de conhecimento”, mas criar possibilidades para sua construção ou produção. Freire (2002) é categórico quando afirma que não existe ensino sem aprendizagem, e vice-versa. Desse modo, quando o educador vivencia, autenticamente, sua prática de ensinar-aprender-ensinar, participa de uma experiência total em todas as direções.

Gadotti (1998) discorre sobre a Pedagogia do Diálogo quando diz que essa contribuiu muito com o desenvolvimento da Pedagogia atual; proporcionou a compreensão sobre a instituição escolar; propôs a desmistificação da ideia do “mestre” e de superioridade de uns em relação ao outro porque ocupam funções de poder, ou maior capacidade. Na perspectiva de uma educação em construção, Gadotti (1998) fala sobre a Pedagogia Dialética formulada no século XX e que essa superou a Pedagogia do Diálogo, pois encarou as questões sobre as relações da educação, de forma diferenciada e recolocando o tema “poder” nas discussões centrais da Pedagogia.

A Pedagogia como ação transformadora, para Gadotti (1998), é a Pedagogia da Práxis. Para o autor, fazer Pedagogia é descobrir e criar instrumentos de ação social que transformam, pois permite a reflexão, a crítica, a criação e a ousadia. Assim, a Pedagogia deve ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico em atos transformadores e científicos, pois

[...] “Seu campo de conhecimento será formado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (FRANCO, 2008, p. 86).

Para falarmos sobre educação e o ensino fundamental, podemos apresentar que no Brasil, o ensino fundamental passou a ser designado como tal a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96, o qual, conjuntamente com a educação infantil e o ensino médio, passou a compor a educação básica. A Lei nº 11.114/05 tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. A Lei nº 11.274/06, por sua vez, ampliou de oito para nove anos a duração deste nível de ensino.

Dessa forma, a educação básica é uma etapa gratuita e obrigatória e com duração de nove anos, conforme previsto na LDBEN de nº 9.394/96, art. 32, incisos I ao IV, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

2.2 A EDUCAÇÃO DO PERÍODO COLONIAL À PRIMEIRA REPÚBLICA

A história da educação brasileira tem várias marcas próprias e que caracterizam a época em que foram determinadas pelo colonialismo. Uma dessas histórias tem a marca da Companhia de Jesus – a chamada educação jesuítica. ‘Oficialmente’, a educação tem início em 1549, quando aqui chegaram os padres Jesuítas com a missão de coordenar a educação brasileira. Entretanto, é importante considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, visto que aqui habitavam outros povos, portanto, outras histórias da educação.

Em se tratando do formalismo educacional brasileiro, os jesuítas “atuaram como verdadeiros “soldados” de cristo atuaram na educação e no ensino” (ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 383). Na Europa, ensinaram em seminários, colégios e

universidades objetivando recuperar a antiga posição da Igreja Católica Romana, enquanto nas áreas recém-descobertas organizaram, além do trabalho educacional, as missões com o intuito de conquistar e preservar para a Igreja Católica os povos que não foram atingidos pela expansão protestante. Nesse sentido, os jesuítas exerceram no Brasil um destacado papel, tanto na educação como na catequese do índio e dos colonos (ROSÁRIO; MELO, 2015).

Discorrendo sobre a educação colonial no Brasil, Rosário e Melo reportam que os jesuítas tinham como função ensinar meninos órfãos a ler e escrever com o objetivo de formar sacerdotes, logo:

[...] Em 1550, os missionários colocaram em funcionamento, na Bahia e em São Vicente, duas escolas de ler e escrever, com meninos órfãos, visando, sobretudo, à formação de sacerdotes que pudessem se somar aos jesuítas em seu trabalho catequético. Em 1553, acompanhando o segundo Governador Geral, Duarte da Costa, um novo grupo de jesuítas chegou ao Brasil. Neste grupo chega José de Anchieta. Sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas e suas obras espalharam-se pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo 5 escolas de nível elementar e três colégios de nível médio (ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 384).

Ainda, essas autoras revelam que as escolas e colégios jesuítas eram obrigados a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, quando dizem que

[...] As escolas e colégios jesuítas, subsidiados pelo Estado português, se obrigavam a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas, os mamelucos e os filhos dos colonos brancos. O estudo é encarado como fundamental, um espaço para a guerra de ideias contra o protestantismo e na preservação dos valores morais e na difusão da cultura cristã europeia. Inicia-se assim, um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalham pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do país pelo Marquês de Pombal (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.384).

Sobre a implementação da educação jesuítica e seu viés pedagógico, significava um “educar e converter”, e a missão era combater os infiéis e os protestantes. Desse modo, a:

[...] implementação se deu por intermédio do formalismo pedagógico. Este formalismo consiste na contradição existente entre os princípios

cristãos europeus e os ensinados nas escolas e a realidade moral dos trópicos. O formal se contrapõe ao real, existindo um contraste entre práticas e princípios ensinados nas escolas, nos colégios, na Igreja e os efetivamente, vividos na prática. O proclamado está distante da realidade, com isto, aceitava-se que o importante não é ser, mas parecer correto (ROSARIO; MELO, 2015, p.385).

De acordo com Villalobos (1959), citado por Rocha (2010), os jesuítas estavam a serviço de uma sociedade católica, europeizada, latifundiária e escravocrata e por serem poucos os que sabiam ler e escrever, os padres induziam o gosto pela cultura literária de base clássica impondo, dessa forma, em suas escolas, uma disciplina radical, rotineira, conservadora, com o objetivo único da uniformização cultural e domesticação.

A Pedagogia organizada pelos jesuítas, além da “domesticação”, previa um currículo único para os estudos, dividindo-os em dois graus e deveria ter domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo, baseada na Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu, que significa Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus. Desse modo, os:

[...] estabelecimentos de ensino jesuíticos eram orientados por normas padronizadas, posteriormente sistematizadas na RATIO ATQUE INSTITUTIO STUDIORUM SOCIETATIS JESU, ou simplesmente RATIO STUDIORUM. Promulgada em 1599, representa o primeiro sistema organizado de educação católica, cujo mérito é incontestável (ROCHA, 2010, p. 36).

Em suma, a Pedagogia desempenhada pelos jesuítas era autoritária e servia mais como instrumento de dominação que propriamente de formação, entretanto, por mais de dois séculos foram os guias intelectuais e sociais da colônia.

O problema da educação, no Brasil, durante a primeira república eram os altos índices de analfabetismo. Para tanto, o governo foi criando modalidades de escolas para combater os índices alarmantes (80% da população): Escolas Isoladas, Escola Singular, Escola Distrital, Escola Rural, Escola Urbana, Escola Modelo, Escola Unitária, Escola das Primeiras Letras, e Grupos Escolares. Essas terminologias, utilizadas ao longo dos tempos, iam sendo modificadas e retratavam como era o ensino nesse período (FERREIRA; CARVALHO, 2011). Podemos afirmar, mediante as leituras realizadas que:

[...] esse período se insere na historiografia da educação brasileira como o início da tentativa de consolidação da educação pública, tendo como marco a pedagogia burguesa de inspiração liberal, pois o final do século XIX é um período com algumas conturbações na história do Brasil, marcados pela Proclamação da República, por uma nova constituição para o país, por um novo envolvimento das questões políticas, sociais, econômicas e militares, presente no campo da religião e no campo educacional, pela transição do rompimento com questões do antigo regime presente no país, e com uma nova estrutura administrativa com “roupagem diferente”, que almejava a formulação de uma constituição que passasse a representar os novos ideais políticos instalados em 1891 (FERREIRA; CARVALHO, 2011, p. 3).

De acordo com Magalhães (2017), observa-se, nesse período, que o ideário de educação era o mesmo pensamento liberal e positivista que defendia o regime republicano no processo de conciliação que dominava a realidade política e econômica da República. Foram esses articuladores da Primeira República que prepararam a organização das leis educacionais nos Estados, “[...] cuja representação mais forte foi a de Francisco Campos, entre 1890 e 1896, em São Paulo” (MAGALHÃES, 2017, p. 3).

Segundo W. Neto (2017), a educação na Primeira República foi irrisória, pouco fez pela instrução da população e manteve a estrutura educacional em relação à proposta imperial. O autor ainda destaca que não houve enfrentamento em relação ao problema principal da educação, além do analfabetismo: o Ato Adicional de 1834 que descentralizava o controle sobre a educação e transferia às províncias poderes sobre a educação primária. Assim:

[...] Com a promulgação da Constituição de 1891, esta além de manter a descentralização da instrução primária reafirma o princípio legal estabelecido ao final do Império da negação do voto aos que não dominassem as primeiras letras, consagrando o preconceito contra o analfabeto, considerado incapaz, o que motivará diversas campanhas ao longo do tempo para a eliminação dessa chaga nacional (W. NETO, 2017, p. 5).

O autor afirma que o resultado dessa ação foi uma educação primária ineficiente, incapaz de conter o analfabetismo e muito menos de superá-lo. Entretanto o autor diz que apesar de todos esses problemas na República, é:

[...] necessário reconhecer que é após a sua implantação que começaremos a perceber alguma preocupação efetiva com a instrução popular, notadamente nos estados mais avançados economicamente, como São Paulo, que promove sua reforma de ensino a partir de 1890, criando as escolas graduadas, que acabarão por se tornar o modelo que será seguido pelos outros estados brasileiros no correr do século XX (W. NETO, 2017, p.6).

Em relação às ideias pedagógicas, a República, baseada nos ideais liberais, referenciava-se na teoria da Escola Nova que sugeria uma educação promotora da mudança social e que, ainda, fosse capaz de se transformar porque a sociedade estava em mudança (MAGALHÃES, 2017).

2.3 A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Muitos foram os avanços do Brasil Colônia até a nossa realidade atual. Para Stigar e Schuck (2017), quando iniciaram a pesquisa, eles consideravam que o grande problema da educação no Brasil estava atrelado ao problema da rigidez do modelo tradicional de ensino, entretanto, ao aprofundar a investigação, constataram que a deficiência nas escolas do Brasil acontece devido à falta de estrutura educacional, mas também pela:

[...] desestruturação das poucas bases presentes na pedagogia tradicional, causada pela crítica dos escolanovistas, que acreditavam piamente que puramente pela crítica se atingiria uma melhoria no aprendizado (STIGAR; SCHUCK, 2017, p. 2).

Para Saviani (2007), a escola tradicional é transmissora de conhecimento; a escola nova é preocupada com o “aprender a aprender”; e a escola técnica, como o próprio nome já diz, centrada no tecnicismo, elimina totalmente a relação professor/aluno.

Reforçando esse entendimento, Libâneo (2013), diz que a escola brasileira:

[...] tem sido marcada de forma geral pelas tendências liberais, preparando os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, no sentido de reprodução dos valores e normas da sociedade. As tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas. Os procedimentos didáticos e também os conteúdos, a relação professor e aluno não faz nenhuma relação com a rotina do aluno e muito menos com sua realidade social, portanto, a individualidade e a história desse aluno, são ignorados. O que vemos

é a reafirmação, a repetição de um conceito. A tendência Liberal se divide em: Tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista (LIBÂNEO, 2013. p. 1).

Para Rocha (2017), foi possível observar os avanços do Ensino Fundamental por meio dos índices de alfabetização da população brasileira, resultando na melhoria do percentual de analfabetismo ao longo de um século: de 18% de alfabetizados no final do século XIX, chegou-se a 83% no início de século XXI. A autora também cita que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), atualmente, o Brasil ainda possui uma taxa de 9,6% de analfabetismo absoluto.

Ainda de acordo com Rocha (2017), a promoção da escolaridade brasileira e a qualidade no acesso não podem ficar restritas apenas à matrícula escolar, mas deverão envolver outros recursos como o acesso a recursos materiais, políticos e culturais, às estruturas e mediações do processo de escolarização e, sobretudo, aos bens culturais e a uma formação humana comprometida com a transformação dos alunos em agentes protagonistas da sua própria vida.

2.4 ANÁLISE CONCEITUAL DOS TERMOS TEORIA E PRÁTICA

Desde a década de 1990, quando foi aprovada a LDBN 1996, que os debates sobre a qualidade da educação básica têm sido recorrentes. Fruto dos incansáveis debates entre educadores e pesquisadores, há variada produção de políticas públicas na área de educação. Segundo Gentil; Sroczynski (2014, p. 50), “[...] essa busca por qualidade está imbricada num dos grandes desafios que as instituições de educação superior têm enfrentado: a formação de professores”. O estágio supervisionado se constitui como uma das estratégias fundamentais na formação inicial do futuro docente, pois auxilia “[...] o licenciando na passagem de aluno/estudante a professor” (CYRINO; S. NETO 2014, p. 88).

Entretanto, conforme Pimenta; Lima (2006), faz-se necessário conhecer os conceitos de teoria e prática que envolvem vários fatores, além da reflexão e da intervenção, que:

[...] com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e

de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Para as autoras, observa-se uma desvalorização das relações entre teoria e prática, visto que atribuem menor valor à carga horária de prática, pois a

[...] contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de 'prática'. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas; aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio, ou transformá-lo em 'estágio à distância', atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Essas autoras consideram que a prática na formação do docente ainda configura o modelo tradicional de formação, baseado na imitação, sem a capacidade analítica da realidade da escola e dos alunos, entretanto, compreendem como necessário como elemento formador. Desse modo, podemos enfatizar que:

[...] Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. [...] O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Para Cyrino; S. Neto (2014), que pesquisaram sobre os estágios em diversos países, para compreender o estágio no formato brasileiro, eles afirmam que no

processo de formação docente, anteriormente, não havia uma constituição de ciências da educação, pois

[...] um corpo de saberes que fundamentassem o ofício de ensinar (ofício sem saberes), mas, a partir das Ciências da Educação, se criou esse corpo de fundamentação desvinculado do exercício profissional, prática profissional (saberes sem ofício), constituindo-se, também, em outro desafio: dar uma identidade para essa área (CYRINO; S. NETO, 2014, p. 105).

Portanto, deduz-se que:

[...] o grande desafio do Estágio Curricular Supervisionado está em fazer do ensino uma atividade profissional e não uma atividade artesanal ou decorativa. Essa compreensão envolve a noção de que a formação de professores deve ter como referência o trabalho docente. Caso contrário, expressões do tipo “na prática, a teoria é outra”, “o professor se torna professor, sendo professor” e, assim por diante, continuarão sendo perpetuadas (CYRINO; S. NETO, 2014, p. 105).

Retomando o diálogo com Pimenta; Lima (2006), a prática é um instrumental técnico, no sentido da sua necessidade para executar as ações. As autoras fazem uma comparação com a prática desenvolvida por médicos que precisam desenvolver habilidades específicas, assim como o professor. Para a docência, explicitam que há uma necessidade diferenciada para que o professor desenvolva habilidades. Portanto:

[...] as habilidades não são suficientes para a resolução dos 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. [...] Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 8-9).

Em relação ao discurso recorrente sobre ‘na minha prática, a teoria é outra’, as autoras nos apontam que “[...] A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA ; LIMA, 2006, p. 9). Assim, o estágio ficaria reduzido ao ‘como fazer’ e às técnicas utilizadas em sala de aula.

Para Libâneo (2001), as concepções sobre os conhecimentos estão passando por profundas transformações em virtude das inovações tecnológicas e de comunicação. Segundo o autor, é preciso repensar as investigações sobre ensino-aprendizagem, por que:

Ante o paradigma tecnicista do aprender a fazer, aprender a usar (conhecimento como operacionalização) e aprender a comunicar, é necessário fortalecer a investigação sobre os processos cognitivos, em que seja destacado o movimento do ensinar a pensar. Das escolas e dos professores, está sendo requerida a ajuda aos alunos no desenvolvimento da qualidade do pensar, de habilidades e estratégias de pensamento autônomo, crítico e criativo (LIBÂNEO, 2001, p. 21).

O autor diz ainda que é necessário investir em ações pedagógicas mais definidas “implicando uma capacitação teórica e profissional de pedagogos e professores muito além daquela que apresentam hoje” (LIBÂNEO, 2001, p. 21).

Assim:

[...] Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (que hoje, aliás, são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos. A inserção do pedagogo na condição pós-moderna os obriga a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

Nessa perspectiva, podemos enfatizar o que compreendemos por teoria e prática, considerando que dissociá-las pode resultar em um esfacelamento da ação pedagógica, visto que o estágio é ‘teórico-prático’. Desse modo,

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Assim, a teoria e a prática caminham juntas e se complementam. Para tanto, seria fundamental e apropriado se o estágio fosse alternado entre a universidade e as escolas colaboradoras, durante o percurso de formação do pedagogo, para não termos esse conhecimento, apenas, próximo ao final do curso.

2.5 DIÁLOGO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para Godoy; Soares (2014), o estágio é o momento no qual o futuro pedagogo sai, apenas, das atividades acadêmicas e parte para a vivência da realidade profissional no cotidiano escolar. Constitui-se de importante instrumento de aprendizagem e não, apenas, de uma atividade meramente extracurricular para cumprimento de carga horária.

Segundo Raymundo (2013), o modelo estabelecido para o estágio não se articula com os demais componentes curriculares, o que dificulta a compreensão, tanto do conhecimento quanto da realidade onde o discente de Pedagogia vai atuar. A autora aponta sobre a precariedade dos estágios e para algumas dificuldades observadas por vários estudiosos. Dessa forma, é possível identificar que:

[...] As dificuldades são muitas, desde a falta de orientação e fundamentação prática e teórica dos estagiários para realizar as atividades de estágio, advindas da não integração das universidades com as escolas – campo de estágio – até as limitações impostas pelo estágio convencional: observação, participação e regência. A essas dificuldades se somam outras que, decorrentes das mudanças no contexto social na política educacional e na legislação, apontam para a necessidade de se pensar o estágio como foco de análise (RAYMUNDO, 2013, p. 361).

O Parecer número 21, de 2001, do CNE, defende que o estágio supervisionado constitui um componente obrigatório na grade curricular dos cursos de licenciatura e deve ser uma atividade vinculada e articulada com a prática de ensino e com toda a relação acadêmica. Define, ainda, o estágio como um momento imprescindível para a formação do profissional de pedagogia.

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela

área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2001, p. 11).

Para Borssoi (2008), o estágio necessita de uma relação dialética onde todos os participantes do curso de Pedagogia possam dialogar sobre as experiências da prática educativa. Assim:

[...] Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais. Portanto, é através desses confrontos que acontece a troca de experiências e onde o professor reflete sua prática pedagógica (BORSSOI, 2008, p. 4).

Sobre esse momento de troca de experiências, partilhar conhecimentos e vivências entre professores, orientadores e discentes do curso de Pedagogia, Raymundo (2013) reforça o pensar de Borssoi (2008), quando diz que o estágio

[...] é também momento de partilha, socialização, trocas de experiências e conhecimentos vivenciados e apreendidos, enfim, de todos os sentimentos que o acadêmico estabelece com os professores regentes, os professores do curso de formação e os alunos da escola (RAYMUNDO, 2013, p. 361).

Essa troca de saberes compreende a possibilidade de construção do conhecimento necessário à docência, a partir do estágio supervisionado.

Paniago; Sarmiento (2015) afirmam que diante da atual conjuntura social há uma diversidade de público e de condições sociais diferenciadas, que exige nova perspectiva educacional. De acordo com essa realidade, as autoras questionam: “[...] quais saberes da docência deverão ser abordados na formação, para que os futuros professores correspondam a tantas exigências? Qual a sua identidade profissional?” (PANIAGO; SARMENTO, 2015, p. 79). Desse modo, as autoras debatem uma necessidade - inclusive apontando atuais conflitos internos nas escolas - de saberes que consideram fundamentais nos cursos de formação de docentes, destacando:

[...] aqueles que avançam das perspectivas disciplinares, conteúdos a ensinar, para saberes pedagógicos, do campo educacional, e por que não, um saber que vai muito além dos campos disciplinares,

uma racionalidade capaz de dialogar com a arte, com o imaginário, com a afetividade, com a espiritualidade, com a história de vida dos alunos no contexto da diversidade (PANIAGO; SARMENTO, 2015, p. 80).

Pelo exposto, observamos que para compreender o estágio como um instrumento necessário de formação docente, este deve proporcionar ao futuro educador uma base sólida e transformá-lo em profundo conhecedor da realidade da comunidade escolar e dos acontecimentos sociais, além da bagagem teórica que leva consigo para que possa intervir, de forma consciente e planejada, no processo de ensino-aprendizagem dos futuros alunos.

Para Godoy; Soares, (2014, p.13) o estágio não se resume à simples aplicação de um treinamento, pois é disciplina obrigatória do curso e deve ser visto e analisado como “[...] um momento de articulação teórico-prático”, em que o estagiário de Pedagogia, inexperiente na prática de sala de aula possa se familiarizar com o espaço profissional. O discente de Pedagogia deve compreender que o momento do estágio supervisionado não é para adquirir a experiência profissional, e sim se apropriar das observações para sua atuação futura.

Corroborando, Pimenta (1995) diz que, o estágio como componente de currículo acaba por não configurar uma disciplina. Na sua concepção, o estágio deveria ser uma ‘atividade articuladora’ com as demais disciplinas, uma vez que:

[...] como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (PIMENTA, 1995, p. 63).

Almeida; Pimenta (2014) consideram o estágio supervisionado como instrumento importante de ressignificação da identidade profissional. Para tanto, se faz necessário que o estágio seja um produto de colaboração e reflexão, entre todos os envolvidos nesse processo, tendo em vista as constantes demandas exigidas pela sociedade para a ação educativa.

2.6 O CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS INTERFACES COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O curso de Pedagogia do CFP/UFCG, *campus* de Cajazeiras, foi criado através da Resolução nº 294/79 do Conselho Universitário da então Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo iniciado seu funcionamento em 17 de março de 1980. Em 1984, o curso foi regulamentado através da Resolução nº 01/84 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB. Atualmente, o Curso faz parte UAE. Funciona em turnos diurno e noturno (alternados) e oferece 45 (quarenta e cinco) vagas no início de cada período letivo, totalizando 342 acadêmicos. O tempo mínimo do curso é de nove períodos letivos no curso diurno e dez períodos letivos no curso noturno.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (2009), este contempla a formação de docentes, a partir da capacidade de apreensão de todos os saberes, articulada à compreensão da complexidade social e o poder de intervir de modo propositivo, tanto no campo da pesquisa quanto na atuação em sala de aula, como educador.

O curso defende que a formação do licenciado em Pedagogia atribua-lhe domínio do conteúdo e a compreensão crítica daquilo que ensina e, inclua, em sua formação, especificidades que contribuam para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola, entendida '[...] como organização complexa que tem a função social de promover, a educação e a cidadania' (Res. CNE/CP nº. 01/06, art. 3º). Neste mesmo sentido, que possua o domínio teórico metodológico para desenvolver processos de ensino e de aprendizagem à luz de referenciais teóricos pertinentes (PPC/UAE/CFP/UFCG, 2009, p. 9).

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem está articulado à formação teórica e prática, de modo que capacita o estagiário-docente para atender às demandas exigidas pela comunidade escolar e pela sociedade, além de outras instituições educativas. Observamos que pelo PPC de Pedagogia (2009), o contexto sociocultural e a perspectiva de abordagem multidimensional de conhecimentos, a amplitude de saberes e o respeito às experiências dos sujeitos são objetivos principais da formação docente. Nesta direção:

[...] assenta-se na fundamentação para a formação do profissional da educação, referenciada em conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, políticos e culturais, de diversas matizes teóricas e metodológicas, que se baseiam em suportes textuais e se configuram numa perspectiva ampliada de texto e de conhecimento (PPC/UAE/CFP/UFCG, 2009, p. 9).

O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UFCG é componente curricular obrigatório e deve oportunizar ao aluno vivenciar, refletir e participar de atividades realizadas na escola e na sala de aula, no âmbito da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que:

[...] Ao término de cada estágio, o aluno apresentará um relatório crítico/analítico das atividades desenvolvidas durante o período de sua atuação prática. Por motivo da especificidade do curso, localizado em um Centro de Formação com uma área de abrangência intermunicipal, bem como pela carga horária estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o estágio será realizado em horário oposto ao do funcionamento do curso e levará em consideração a experiência docente devidamente comprovada pelo aluno, regulamentada por Resolução do Colegiado do Curso (PPC/UAE/CFP/UFCG, 2009, p 15).

Os Estágios Supervisionados permitem a inserção/participação do aluno na instituição escolar, mediante atividades de trabalho acadêmico, buscando estabelecer relações teórico-práticas, “[...] realizando-se no quinto e oitavo períodos letivos para o curso diurno e no sexto e nono períodos letivos para o curso noturno, em horários opostos ao funcionamento do curso” (PPC/UAE/CFP/UFCG, 2009, p. 20). Este é definido para os cursos de graduação em licenciatura pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e Resolução da UFCG, nº 03/2011, que fixam diretrizes e normas para o estágio supervisionado.

O curso de Pedagogia busca manter-se atualizado quanto às mudanças e inovações pelas quais passam a sociedade, procurando responder às demandas tendo como base os novos conceitos de educação, direcionados também para o mundo do trabalho. Faz-se importante para a formação do pedagogo o domínio do conteúdo aliado a uma visão crítica do que é ensinado (PPC/UAE/CFP/UFCG, 2009).

O aluno do curso de Pedagogia inicia sua prática observando a turma em que vai atuar, considerando 20h/a semanais. Após a realização de todas as horas de observação, o estagiário passa a atuar em sala de aula pondo em prática as teorias aprendidas, denominado momento da intervenção pedagógica que são 60h/a.

A observação permite ao futuro pedagogo conhecer as estruturas escolares, a organização pedagógica da escola, as turmas de alunos onde vai aplicar o estágio, a atuação em sala de aula dos regentes, as particularidades dos alunos, sua relação

com os outros, dentre outros itens. A qualidade da observação pode ser de grande importância para que o estagiário defina quais abordagens são as mais adequadas para aquela realidade em particular (LINHARES; et al, 2014).

É importante ressaltar a importância do professor regente no que diz respeito ao estágio supervisionado, pois ele acaba por atuar bem mais próximo ao estagiário que o seu orientador. Dessa forma, a sua experiência docente bem como o seu conhecimento sobre a turma são valiosos para que o estágio seja bem-sucedido (BARBOSA; AMARAL, 2009).

2.7 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

Ao debruçarmo-nos sobre os estudos de pesquisadores da área da educação e sobre a contribuição destes para as diferentes percepções em relação ao ato educativo, consideramos fundamental para o nosso agir docente que possamos refletir os novos conhecimentos adquiridos de modo a levarmos em consideração os saberes e os contextos. Percebemos que a prática docente tem relação direta com a prática social, ou seja, teoria e prática não estão isoladas e que a importância do estágio supervisionado na formação do futuro educador está na leitura que faz da realidade e dos conflitos existentes na sociedade e no espaço da escola. Dessa maneira:

[...] Compreendemos que é na relação teoria e prática que o professor aprende a enfrentar os conflitos e a se desenvolver pessoal e profissionalmente. [...]. Desse modo, o Estágio Supervisionado pode propiciar ao licenciando a compreensão dos conflitos vivenciados na sala de aula, na vivência da prática como professor e no cotidiano da escola, e o enfrentamento dos problemas surgidos na realidade da sala de aula. Além disso, possibilita ao futuro professor o desvelamento de práticas que se tornam propícias à intervenção diante das contingências da sala de aula (MENDES; et al, 2012, p. 3).

Essa tomada de consciência da realidade social se constrói, segundo Mendes (2012), a partir de:

[...] contextos críticos e reflexivos na academia, em que a prática pedagógica proporciona esse olhar mais atento diante da realidade

da sala de aula, o que é importante porque permite ao futuro professor direcionar um olhar crítico para sua própria prática, criando a possibilidade de transformação da mesma, pois, na medida em que surgem tensões provenientes dos contextos teóricos e práticos, os docentes podem trocar experiências e partilhar conhecimentos que contribuam para a superação dos conflitos, vivenciados pelos estagiários na escola campo de estágio (MENDES; et al, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, é possível compreender que o estágio é uma instância formadora, onde se consolida o processo de 'ser professor' construindo um amplo campo de saberes e este, por sua vez, transforma-se em conhecimento científico e prática pedagógica.

Sobre esses saberes, para Libâneo (2001), o campo da educação é diversificado, pois circula em todos os ambientes sociais e, portanto, a prática educativa compõe toda a atividade humana. O autor nos faz pensar, ainda, que o campo da educação não se refere apenas à prática escolar, haja vista a infinidade de conhecimentos que possibilitam o docente ser agente de mudança e capaz de refletir sobre sua prática. Dessa forma:

[...] O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, etc., além, é claro, da pedagogia escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 6-7).

É importante refletir sobre a importância do estágio supervisionado, entretanto, este, como treinamento inicial, não forma um profissional pronto e acabado. É necessário, portanto, uma formação continuada que exige comprometimento com o fazer educativo. Devemos tomar consciência da complexidade de informações que a todo o momento é demandada, sendo preciso:

[...] buscar a profissionalização e não apenas um treinamento, pura e simplesmente. Nesse sentido, o professor deve preparar-se, tornar-se um pesquisador de sua prática, fazer uso do máximo de competências, estratégias e conhecimentos possíveis, e de maneira consciente, aprender a lidar com o instável, com o contraditório, com o novo e estabelecer uma relação de confiança e de parceria com os demais protagonistas do processo de ensinar. A docência comporta

vários saberes: conhecimento, compreensão, motivação, empatia, competência, paciência, didática, criatividade, etc. Portanto, o conhecimento, por si só, não é suficiente na prática docente (CORTE; LEMKE, 2015, p. 9).

No momento do estágio, o futuro professor faz uma nova leitura sobre a educação, procura refletir a realidade do cotidiano escolar. Assim, a prática pedagógica no estágio supervisionado é fonte importante de saberes experienciais atrelada à gama de conhecimentos que serão adquiridos ao longo da prática docente, para além da formação inicial.

2.8 CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO PARA A UTILIZAÇÃO DE DIVERSOS SABERES EM SALA DE AULA E SUA INTERLIGAÇÃO COM O LÚDICO

Diante dos estudos teóricos já realizados, neste trabalho, observamos que a profissão docente não perpassa pela transmissão de determinado saber. O conhecimento caminha para além da teoria e da prática. Segundo Nóvoa (2017), Para a apreensão dos conhecimentos:

[...] não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões. Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração (NÓVOA, 2017, p. 5).

De forma colaborativa Gadotti (1998) diz que, o ato educativo é político, visto que se trata de processo conscientizador e não meramente transmissor de conhecimentos. Segundo o autor, vivemos uma época de “[...] explosão das diferenças: étnicas, sexuais, culturais, nacionais, o multiculturalismo, etc” (GADOTTI, 1998, p. 275), e uma ‘educação multicultural’ proporciona acesso a um conjunto de habilidades que permite professores e alunos se desenvolverem.

Nesse sentido, é possível afirmar que o processo educacional na atualidade é muito complexo e exige a superação de muitos desafios. Entre esses desafios, encontra-se a capacidade do educador em buscar inovar métodos de ensino-aprendizagem e outras dinâmicas pedagógicas, que visem despertar o interesse dos alunos.

Podemos afirmar, mediante as leituras realizadas, que um bom professor está relacionado aos seus diferentes saberes. Sobre isso, Tardif (2000) apresenta concepção acerca da formação profissional, destacando que os saberes ligados à prática e aos múltiplos conhecimentos do educador exigem:

[...] sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.7).

Este autor menciona, ainda, que os professores possuem saberes específicos utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. São os professores que ocupam, na escola, a posição fundamental, pois são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. O autor denomina de ‘epistemologia da prática profissional’ o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos professores, em seu espaço de trabalho, para desempenhar todas as suas tarefas. Dá-se à noção de ‘saber’ um sentido amplo que envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes.

Nessa direção, o estágio supervisionado não garante a formação profissional, mas proporciona uma iniciação com os saberes, pois como diz Tardif (2000, p.14), esses são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo e “[...] os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho”. Mas:

[...] Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Wideen et al., 1998). Esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias (TARDIF, 2000, p. 18).

Em virtude das dificuldades e desafios na formação docente, apontados por vários autores, já referenciados, o fazer pedagógico tem sido repensado e reestruturado. Muitas unidades escolares e profissionais, pensando no desenvolvimento do educando e sabedores que esse desenvolvimento (linguagem, pensamento, educacional, socialização, crítica, autoestima, e outros) depende de outras práticas, adotam a ludicidade como método de favorecimento físico, mental, intelectual, afetivo e integralizador (SILVA, 2012).

Educar é sempre um desafio, mas educar crianças constitui-se em desafios, visto que a criança, nos anos iniciais do ensino fundamental, encontra-se em fase de desenvolvimento, está em processo de experimentações, a qual se dá através da vivência, “[...] se dá no corporal, no emocional, mental e no social de forma integral. Essa experiência é própria de cada indivíduo, e processa interiormente e de forma peculiar a cada história pessoal” (BACELAR, 2017, p. 2).

Bacelar (2017), citando Piaget (1972), afirma que o indivíduo traz ao nascer as estruturas mentais. Durante as experiências que vai vivenciando, estabelece uma interação de fatores internos e externos. Nesse caso, o lúdico contribui para o desenvolvimento dessas vivências e experimentações. Nisso:

[...] A vivência da ludicidade, na fase de desenvolvimento infantil, pode contribuir para construir novos modos de agir no mundo ou compreender como eles acontecem, assim como também pode contribuir para restaurar alguma experiência que não tenha sido bem-sucedida para a criança. E, muitas vezes, ela repete a mesma brincadeira ou movimento, e nesse movimento pode estar processando informações necessárias para sua compreensão do mundo que a rodeia e sentimentos que acompanham esses acontecimentos (BACELAR, acesso 2017, p. 4).

Para Hendler (2010), a palavra lúdico significa brincar, que:

[...] Esse brincar abrange o brinquedo, brincadeira e jogo. Esses elementos fazem parte do mundo infantil, pois são atividades exercidas pelas crianças desde o início da humanidade. São indispensáveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Não é possível pensar no desenvolvimento da criança sem considerar a prática do brincar, pois como afirma Santa Marli Pires dos Santos (1997) “as atividades lúdicas são a essência da infância” (HENDLER, 2010, p. 23).

A partir de Handler (2010), compreendemos que a escola tem um papel fundamental por ser uma instituição formativa/educativa em incluir atividades lúdicas no projeto metodológico/pedagógico da escola. Para Maluf (2003), a ludicidade está sendo estudada como um processo necessário e de relevante importância para o desenvolvimento da criança. A autora defende que ao brincar, a criança desenvolve as habilidades de forma natural, e esse método de aprender com divertimento também proporciona a socialização com outras crianças, desenvolve a coordenação motora, a mente, a criatividade, com prazer. Dessa maneira, o brincar pode ser:

[...] utilizado como instrumento pedagógico, pois permite a criança aprender de forma lúdica. O ato de brincar fornece ampla estrutura básica para mudança da necessidade e da consciência, criando um novo tipo atividade em relação ao real. É uma atividade que permite à criança a emancipação da realidade imediata para a realização de ações dirigidas ao pensamento e mediadas por significados. Constitui-se a partir do entrecruzamento da realidade com o imaginário, fazendo com que a criança simultaneamente, integre-se ao real e crie outras realidades possíveis (JULIO, 2011, p. 16).

Segundo Tristão (2010), a prática lúdica não se resume apenas ao ato de brincar, mas deve ser aplicada, principalmente, no ato de ler. Assim:

[...] no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. Atividades de expressão lúdico-criativas atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de potencialização da aprendizagem (TRISTÃO, 2010, p. 18).

Se o lúdico é de suma relevância para o desenvolvimento da criança, no processo de formação do educador, a introdução do lúdico na grade curricular proporciona o conhecimento de si mesmo, conforme aponta Matos (2013); que:

[...] Uma das formas de repensar a formação dos educadores é introduzir nos cursos de formação uma base e uma estrutura curricular: a formação lúdica. Essa formação levará o futuro educador a conhecer-se como pessoa, saber de suas limitações e possibilidades, para quando este estiver atuando em sala de aula, saberá a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. Quanto mais o educador vivenciar a ludicidade, maior será o seu conhecimento e a chance de se tornar um profissional competente, trabalhando com a criança de forma prazerosa estimulando a construção do conhecimento. A formação

lúdica fará com que o adulto viva, conviva e resgate o prazer e a alegria do brincar, transpondo assim esta experiência para o campo da educação (MATOS, 2013, p. 139).

Essa proposta de inclusão da formação lúdica nos processos de aprendizagem dos alunos dos cursos de licenciatura reflete uma necessidade de repensar as práticas pedagógicas, em virtude das exigências sobre as atuais situações do ato educativo. Conforme (RAU et al., 2005, p. 650), “[...] A formação do educador depende da concepção que cada profissional possui sobre criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo”. Assim, adotar o lúdico na formação do educador é propiciar ao profissional vivenciar também a sua ludicidade, “[...] Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a probabilidade de trabalhar com a criança de forma prazerosa” (RAU et al., 2005, p. 656).

De acordo com todos os autores até então citados, pressupõe-se que é premente uma reavaliação entre a proposta de formação dos cursos de licenciatura e os saberes dos alunos-educadores. Reforçando esse debate, Fortuna (2011) explicita que:

[...] O princípio de que os professores se formam professores ao longo de sua vida profissional, escolar e pessoal, em ações de formação inicial e continuada, renova as formas de pensar a formação docente, solicitando uma reavaliação crítica das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes, da qual decorrem, inescapavelmente, novas funções para as instituições formadoras e novos sentidos para as ações que desenvolvem (FORTUNA, 2011, p. 109).

A contribuição de Fortuna (2011) para a formação lúdica nos cursos que preparam a prática docente está alicerçada no autoconhecimento e no papel como educador de forma articulada. Portanto:

[...] A partir da percepção do professor sobre as possíveis relações entre atividade lúdica, trabalho, cidadania, direitos humanos, preconceito, autoconhecimento e papel do educador, Oliveira (2003), por sua vez, constata que a “ludicidade cidadania” – conceito resultante da combinação ludicidade, cidadania, direitos humanos e autoconhecimento em uma prática articulada –, muito mais que as técnicas e instrumentos utilizados durante a formação acadêmica, pode ser um recurso para viabilizar uma prática pedagógica singular

e plural, que permita a cada indivíduo ou grupo assumir ou ressignificar sua identidade singular e, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades de convivência solidária entre as diferenças existentes na pluralidade (FORTUNA, 2011, p. 134).

Sobre a ludicidade mencionada por Fortuna (2011) e conceituada por Oliveira (2003), esta:

[...] pode ser considerada tanto a incorporação consciente da atividade lúdica no processo de formação e exercício da cidadania, quanto a incorporação consciente dos princípios da cidadania na atividade lúdica. Ao afirmar, duas vezes, “incorporação consciente”, destaco o autoconhecimento enquanto instrumento ativo de viabilização e consolidação, mutante e contínua, do vínculo entre os três pilares que compõem a ludicidade (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Quanto à incorporação da ludicidade (a cidadania e o autoconhecimento), ou “ludicidade” (a cidadania e o autoconhecimento articulados a outros elementos), na formação de professores, é possível afirmarmos que Oliveira (2003) defende uma educação que esteja voltada para a diferença, e os atuais e futuros educadores sejam capazes de desempenhar um novo papel educativo, considerando as diferenças existentes no ambiente escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos [...] pesquisar não representa apenas refletir e entender aos fenômenos, liga-se diretamente a uma possível ação, que poderá ou não ser realizada.”
(MATOS, 2002, p. 21)

Retomamos aqui nosso problema de pesquisa assim organizado: como os pedagogos, em formação, veem as contribuições da disciplina de Estágio para a prática docente e a utilização do lúdico em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para tanto, respondemos à pesquisa a partir da consideração dos seguintes objetivos: analisar o que pedagogos, em formação, compreendem acerca da utilização da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento das contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado; mapear os diferentes entendimentos de ludicidade na literatura vigente; identificar os diferentes entendimentos de ludicidade que norteiam as práticas docentes no ensino fundamental para estagiários do Curso de Pedagogia CFP/UFCG; e discutir o entendimento da relação teoria-prática nas aulas de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de pedagogos em formação.

Elucidados os objetivos da pesquisa, esse tópico visa expor os procedimentos que foram utilizados, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados. Assim, “[...] Pode-se definir o método como o caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

3.1 TIPO DE PESQUISA, LOCAL DO ESTUDO E PARTICIPANTES

Com o objetivo de aferir os fatos, nos aproximar da veracidade desses e construir o conhecimento científico, é preciso definir os métodos que serão utilizados. A metodologia empregada neste estudo foi a pesquisa do tipo qualitativa

que possibilitou um aprofundamento sobre o tema proposto. Em sua fase inicial, a pesquisa foi a bibliográfica, e em segundo momento, ocorreu a pesquisa de campo.

Vale destacar, nas considerações de Neves (1996), que nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos investigados.

A pesquisa oportuniza a compreensão e proximidade da realidade dos fatos a investigar. Conforme os procedimentos técnicos, essa investigação só é possível através de um estudo de campo. A pesquisa de campo consiste na observação dos fatos e fenômenos, como ocorrem espontaneamente.

Conforme Andrade (2003), a pesquisa de campo é assim intitulada por permitir que a coleta de dados seja efetuada “em campo”, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles. Logo, a pesquisa na graduação nos oportuniza momentos de reflexão dos questionamentos levantados acerca de uma determinada temática e é neste momento em que iniciamos a aprendizagem de como se faz uma pesquisa acadêmica.

Participaram desta pesquisa, 10 (dez) universitárias do curso de Pedagogia. Para este estudo, não foram levadas em consideração as determinantes de raça/etnia, concepção religiosa, identidade sexual, faixa etária, gênero, logo, mesmo não sendo motivo para exclusão, as entrevistadas foram todas do sexo feminino. Todavia tínhamos como critério, apenas, que todas as entrevistadas deveriam ter cursado a disciplina de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estarem cursando a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

As participantes da entrevista atuaram do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas municipais e estaduais de diferentes municípios da Paraíba e do Ceará. Para preservar o anonimato das entrevistadas desta pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para identificar os sujeitos das entrevistas realizadas. Para uma amostra mais consistente, foram escolhidas duas representantes que realizaram o Estágio Supervisionado em cada um dos 5 (cinco) anos do Ensino Fundamental, sendo, portanto, 2 (duas) acadêmicas que estagiaram no 1º ano; 2 (duas) no 2º ano; 2 (duas) no 3º ano; 2 (duas) no 4º ano; e 2 (duas) no 5º ano.

Assim, para resguardar a identidade das graduandas entrevistadas nesta pesquisa, as mesmas foram aqui nomeadas por: Amélia, Angélica, Dália, Gardênia, Hortência, Iris, Margarida, Magnólia, Rosa, Violeta. As 10 (dez) entrevistadas são discentes do curso de Pedagogia, da UFCG/Cajazeiras, e já vivenciaram o processo do estágio supervisionado e estão em fase de elaboração dos seus TCCs.

Amélia tem 26 (vinte e seis) anos, não possui habilitação para magistério, ainda não é professora, realizou seu estágio na turma de 1º ano, em uma Escola Municipal de Cajazeiras/PB. Angélica tem 24 (vinte e quatro) anos, não possui habilitação para magistério, ainda não é professora, realizou seu estágio na turma de 1º ano, em uma Escola Municipal de São José de Piranhas/PB.

Dália tem 26 (vinte e seis) anos, não possui habilitação para magistério, ainda não é professora, realizou seu estágio na turma de 2º ano, em uma Escola Estadual de Cajazeiras/PB. Gardênia tem 27 (vinte e sete) anos, não possui habilitação para magistério, faz especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, leciona há 6 meses em uma escola particular de Cajazeiras, realizou seu estágio na turma de 2º ano, em uma Escola Municipal de Cajazeiras/PB.

Hortência tem 32 (trinta e dois) anos, possui habilitação para magistério, já é professora há 9 (nove) anos em uma escola particular, realizou seu estágio na turma de 3º ano, em uma Escola Municipal de Cajazeiras/PB. Iris tem 38 (trinta e oito) anos, possui habilitação para magistério, já é professora há 18 (dezoito) anos entre escolas particulares e municipais, realizou seu estágio na turma de 3º ano, em uma Escola Municipal de Cajazeiras/PB.

Margarida tem 27 (vinte e sete) anos, possui habilitação para magistério, já é professora há 4 (quatro) anos em uma escola particular, realizou seu estágio na turma de 4º ano, em uma Escola Estadual de Cajazeiras/PB. Magnólia tem 31 (trinta e um) anos, não possui habilitação para magistério, já é professora há 4 (quatro) anos em uma escola particular, realizou seu estágio na turma de 4º ano, em uma Escola Estadual de Cajazeiras/PB.

Rosa tem 29 (vinte e nove) anos, possui habilitação para magistério, já lecionou como professora por 2 (dois) anos em uma creche municipal, realizou seu estágio na turma de 5º ano, em uma Escola Estadual de Aurora/CE. Violeta tem 39 (trinta e nove) anos, possui habilitação para magistério, graduação em Geografia, especialização em Psicopedagogia, já é professora há 12 (doze) anos em escolas

municipais, realizou seu estágio na turma de 5º ano, em uma Escola Municipal de Cajazeiras/PB.

3.2 INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização deste trabalho, utilizamos a entrevista semiestruturada, contendo 8 (oito) questões relativas à temática em estudo. As entrevistas foram realizadas entre os dias 03 e 12 de julho de 2017 e analisadas com base no referencial teórico e nas categorias elencadas. Conforme Cruz Neto (2002, p. 57),

[...] a entrevista é o procedimento mais utilizado no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala, servindo como meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Para Marconi; Lakatos (2003, p. 155), a pesquisa se constitui em “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Os autores falam sobre a análise e interpretação dos dados, visto que os mesmos constituem-se no núcleo central da pesquisa.

A análise das entrevistas foi o momento da explicação, ou a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Esta foi realizada utilizando o método de análise temática. Assim:

A análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2016, P.222).

Desse modo, primeiro, realizamos uma leitura flutuante acerca das compreensões das estudantes sobre o foco do trabalho. Em seguida, selecionamos as falas recorrentes acerca do assunto para então elaborarmos dois grandes temas, momento em que partimos para a análise das falas.

A interpretação dos dados é a atividade intelectual que procura dar um significado às respostas das entrevistas, vinculando-as ou dialogando com outros conhecimentos. Desta maneira, esta pesquisa pretendeu demonstrar como os alunos/pedagogos, entrevistados, associam a teoria e a prática no momento da realização do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também é pertinente verificar como veem as contribuições da disciplina de estágio para a utilização do lúdico em sala de aula, a fim de tornar a relação ensino-aprendizagem mais dinâmica e que possa aguçar a atenção dos alunos no campo de atuação.

A análise dos dados foi feita a partir de dois eixos temáticos que compreendem grupo de temas que direcionam o planejamento para o resultado da pesquisa: 1. Relação teoria-prática e sua interface com as experiências vividas durante o estágio supervisionado, disposto na subseção 4.1 deste trabalho. Este eixo apresenta a concepção das estagiárias entrevistadas sobre a associação entre a teoria e a prática no momento da realização do Estágio Supervisionado; se há fragmentação na sua aplicação; se há uma articulação entre os estudos teóricos com as práticas pedagógicas. 2. Ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: repensar práticas pedagógicas para a formação docente, disposto na subseção 4.2. Apresenta uma discussão sobre a percepção das estagiárias sobre práticas docentes lúdicas e qual o papel do estágio nesse sentido; e aponta desafios no uso de metodologias com atividades lúdicas, no processo de ensino-aprendizagem, no momento do cumprimento do Estágio Supervisionado. Sobre a observação da rotina e das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, sinaliza se foi possível demarcar a utilização do lúdico como um recurso didático; e aponta se houve diferencial do Estágio Supervisionado no sentido do uso do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental diante das práticas pedagógicas já existentes.

4 A PESQUISA DE CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE PEDAGOGIA

Este capítulo apresenta as amostras e análise da pesquisa realizada a partir de uma abordagem qualitativa. As entrevistas foram analisadas, a partir de 2 (dois) eixos temáticos, demonstrados de maneira recorrentes nas falas das estudantes e que são fundamentais para entendermos a temática estudada.

4.1 RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E SUA INTERFACE COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Viver esta experiência foi tão fascinante e enriquecedora como jogar um bom jogo; descrevê-la foi como contar um caso, compartilhar uma caminhada.

Caminhada em busca do real que, como diz o Riobaldo de Guimarães Rosa, não está na saída, nem na chegada, mas que se dispõe para a gente é o meio da travessia

(OLIVEIRA, 2010, p.112).

Para esse eixo temático, foram elaboradas 4 (quatro) questões sobre a teoria e a prática, no estágio supervisionado, abordando a associação entre uma e outra; a articulação destas no estágio; se existe fragmentação entre elas e a contribuição do momento de estágio para a utilização da ludicidade.

A maioria das entrevistadas defendeu que o momento do estágio é onde a prática e a teoria são apreendidas durante o curso. Indiscutivelmente, todas as entrevistadas demonstraram, como apontam Paniago e Sarmiento (2015, p. 82), que “[...] é indispensável o estágio como componente da prática, para a constituição da identidade profissional e construção de saberes docentes”, conforme dito por:

[...] A teoria e a prática devem caminhar juntas, sendo que quando realizamos o Estágio Supervisionado é o momento de colocarmos as teorias vistas no curso em prática. Embora nem sempre se possam aplicar todas as teorias vistas (ANGÉLICA, 2017).

[...] Essa associação se dá no momento da observação, onde vamos lembrando as teorias e conseqüentemente podemos aplicar em

prática. Principalmente, a questão do planejamento, as metodologias (AMÉLIA, 2017).

Entretanto, uma entrevistada ponderou sobre a questão. Embora compreenda que não há dissociação entre a teoria e a prática, considera o tempo de atuação em sala de aula, no estágio supervisionado, muito curto para uma práxis que demanda um maior ‘treinamento’. Esta aluna corrobora o pensamento de Paniago e Sarmiento (2015), quando afirmam que o estágio, como parte prática do curso, se resume apenas aos momentos finais da formação, e esse tempo curto impossibilita, muitas vezes, uma reflexão crítica sobre o cotidiano da escola e da prática docente, além de não permitir e não motivar atitudes criativas e inovadoras na sua realização. Sobre isso aponta que:

[...] Não podemos separar a teoria e a prática, no entanto, de que adianta tanta teoria se quase não temos a prática. O Estágio Supervisionado é o momento de aplicarmos a prática, sendo que, no momento das práxis que é na realização do estágio, o tempo é curto. É necessária mais prática fundamentada teoricamente (MAGNÓLIA, 2017).

Para duas das entrevistadas, a teoria se distancia da prática no momento do estágio, ou não conseguem fazer a associação entre as duas. Uma delas considera que no seu curso de formação a teoria também deixa a desejar, no sentido de não se sentir preparada, teoricamente, para atuação em sala de aula. Sobre esse sentimento, Silva e Fontes (2017) apontam uma ausência da reflexão teórico-prática, científica, no direcionamento das atividades. De acordo com as narrativas das graduandas:

[...] A teoria que estudamos é necessária para termos uma noção de como trabalhar a prática, logo essa teoria também deixa a desejar, o discente não fica preparado (a) para atuação prática na sala de aula (GARDÊNIA, 2017).

[...] No momento da realização do estágio é difícil fazer essa associação da teoria e a prática, o que se estuda de teoria tem um distanciamento no momento da prática em sala de aula. Logo, ao fazer os relatórios e os planos de aula, é possível fazer essa associação teórica. Sendo também um exercício feito ao longo da profissão (IRIS, 2017).

Sobre a articulação teoria e prática, no Estágio Supervisionado, as entrevistas apontaram três situações importantes que nos oportunizam uma reflexão mais aprofundada do fazer pedagógico. Assim, podemos destacar: a importância da

participação dos discentes do curso no sentido de 'olhar pra fora' da Universidade, as entrevistadas argumentam que é preciso que os professores conheçam a realidade das escolas onde são realizados os estágios; o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia UAE/CFP/UFMG não oferece subsídios que complemente ou favoreça a prática pedagógica. Elas propõem momentos de prática, no próprio *Campus*, em forma de oficinas de práticas pedagógicas e prática em gestão e relataram que os conteúdos teóricos do curso são essenciais, entretanto, não se articulam e aparecem de forma fragmentada.

Selecionamos 8 (oito) amostras para fundamentar a análise, conforme expostas:

[...] Os estudos teóricos são essenciais, é a nossa base, até porque a prática necessita de uma teoria, as duas caminham juntas. Logo, sem as teorias, não tem como desenvolver uma prática de estágio mais eficaz. A meu ver, as teorias vistas no curso são bem repassadas. No entanto, poderíamos ter mais acesso à prática, um estágio com mais etapas, bem como seria importante termos uma prática em gestão. O curso precisa disponibilizar mais práticas aos futuros pedagogos, já que o nosso campo de atuação é vasto (ANGÉLICA, 2017).

[...] O curso oferece grande suporte teórico, não existe prática sem teoria nem teoria sem prática, mesmo reclamando que o curso tem mais teoria que prática, quando você está diante da prática percebe a importância de todas as teorias. O curso precisa levar os discentes para conhecer a realidade da escola, é necessário adquirir mais prática, não sei te responder como, mas é preciso fomentar esse momento prático (DÁLIA, 2017).

[...] Essa articulação não é fácil, você já chega ao estágio apreensivo, muitas vezes sem nunca ter ido a uma sala de aula. Certo que já cursamos o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, mas a realidade da educação do ensino básico é completamente diferente do ensino infantil. A princípio, você não consegue fazer essa articulação. No entanto, depois de uma reflexão quando iremos elaborar as aulas, você consegue fazer essa união entre a teoria e a prática (IRIS, 2017).

[...] Essa articulação é satisfatória, porque os teóricos que estudamos no curso de pedagogia, eles nos fornecem uma base para caminhar progressivamente. E na realização do estágio, vemos que esses teóricos são a base. No entanto, poderíamos ter mais efetivação da prática, acredito que por se tratar de universitários, os professores e até o próprio curso achem que não são necessárias as metodologias práticas, sendo que precisamos de mais metodologias que favoreçam as nossas práticas pedagógicas. Existe essa falha no curso, muita teoria para pouca prática (HORTÊNCIA, 2017).

[...] Na realidade estudamos muita teoria, no entanto, não aplicamos na prática. Existe esse distanciamento no momento da realização do estágio. Acredito que os professores poderiam oferecer mais prática, no momento das aulas, porque é necessário o aprofundamento de algumas questões. O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia UAE/CFP/UFCG não oferece subsídios que venham favorecer a nossa prática pedagógica. Os parâmetros curriculares exigem muito do Ensino Fundamental, e os estudos teóricos não estão voltados para essas exigências. Sendo assim, quando realizamos o estágio supervisionado surgem as incertezas se estamos correspondendo a essas exigências, se estamos sendo capazes de fazer a diferença em pouco tempo de atuação (MAGNÓLIA,2017).

[...] Os estudos teóricos oferecidos no Curso de Pedagogia da UAE/CFP/UFCG nos dão subsídios para complementar a nossa prática. Logo, com as teorias, buscamos formas diversificadas para atuar na prática. No entanto, as práticas não são suficientes, o tempo de estágio é pouco (MARGARIDA,2017).

[...] Os estudos teóricos das disciplinas ofertadas pelo Curso de Pedagogia da UAE/CFP/UFCG não correspondem às práticas pedagógicas adotadas durante a realização do Estágio Supervisionado. Temos muita teoria de forma fragmentada. O que veio a concretizar essa articulação foi a parte do planejamento. O estudo teórico de planejamento favoreceu a elaboração dos planos de aula; enquanto as outras metodologias, não lembro. Ainda acrescento que o Curso de Pedagogia da UAE/CFP/UFCG poderia oferecer oficinas lúdicas de como se trabalhar na prática, sei que isso é difícil, mas é possível, principalmente, para os discentes que nunca estiveram em uma sala de aula. Se o curso ofertasse essas oficinas seria mais fácil de conciliar as metodologias teóricas com as práticas pedagógicas (ROSA,2017).

[...] Acredito que os estudos teóricos são o alicerce que fundamentam nossa prática durante a realização do Estágio Supervisionado. Embora exista alguém que fale que essa articulação não existe, eu acredito que sim. Durante todo o curso, ouvimos isso: “não existe uma prática sem teoria”. Eu concordo com isso. No entanto, o curso de Pedagogia da UAE/CFP/UFCG nos mostra uma noção, oferece uma base, logo, não como deveria ser. Não existe na grade curricular essa preocupação de como você articular os estudos teóricos com as práticas pedagógicas, é tudo muito solto, a disciplina de Estágio deixa muito a desejar, não prepara os discentes para trabalhar essas práticas pedagógicas, durante a realização do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (VIOLETA,2017).

Sobre essas questões, Scalabrin; Molinari (2017, p. 3-9) dizem que:

[...] A educação deve conter a integração com o outro, não apenas professor com professor, mas também professor e estagiário. Compartilhar a maneira como trabalha, a forma como encaminha o

trabalho, são sugestões que somam à bagagem que o acadêmico está formando para que possa desempenhar sua tarefa com mais segurança[...]As universidades devem apresentar durante o curso discussões relativas aos saberes dos professores para que ele seja mais seguro de si e tenha certeza de que o professor é o principal agente do sistema escolar, que é nos ombros do professor que se situa toda a estrutura responsável pela missão educativa.

Apenas três estagiárias disseram que não visualizaram a fragmentação entre teoria e prática. A partir do planejamento das aulas e sobre casos específicos, elas justificaram como problema da indisciplina:

[...] Não. A teoria caminha junto com a prática, tudo que foi feito em meu estágio teve um suporte teórico. Meus planos de aula, minha metodologia utilizada, tudo se deu a todo conhecimento adquirido na universidade (AMÉLIA,2017).

[...] Não. A teoria caminha junto com a prática, o que os teóricos dizem nós comprovamos na prática. Podemos reafirmar isso, no plano de aula, no planejamento, nas práticas de ensino. Como exemplo, podemos citar um dos autores: Pimenta, na questão do estágio, eles fornecem subsídios para uma atuação diferenciada (HORTÊNCIA,2017).

[...] Não, não vejo essa fragmentação. Visto que não há teoria que comporte a questão da indisciplina e da violência na sala de aula. Não existe uma pedagogia que seja preparada para trabalharmos todos os casos existentes. Assim eu acredito (VIOLETA,2017).

Segundo Scalabrin e Molinari (2017), o momento do estágio é de percepções. É nesse momento que o acadêmico visualiza a possibilidade de utilizar os conhecimentos teóricos na prática. Mas, indica também fazer uma reflexão após cada aula buscando outros instrumentos, visto que cada turma é diferente, são realidades distintas e demandam do estagiário, posturas e atitudes diferentes.

Em relação às outras 7 (sete) entrevistadas, estas apontam que: o estudo sobre metodologia foi visto de forma pincelada, ou fragmentada e não deu uma base para a atuação prática; tiveram dificuldades em aplicar, na prática, as teorias que estudaram e que para a atuação em sala de aula necessitaria de um tempo maior, visto que a teoria não ensina como lidar com fatores externos/culturais e sociais, a exemplo: a indisciplina, ou eventuais conflitos.

Acerca desta questão, selecionamos três amostras para exemplificar a sistematização das entrevistas:

[...] Sim, essa fragmentação se dá em vários momentos, tipo quando acontecem problemas como a indisciplina e não é possível conciliar as teorias vistas no curso. Sendo assim, é preciso se utilizar de práticas que não correspondem às teorias (MARGARIDA,2017).

[...] Sim, A base teórica que temos não é suficiente para atuação prática. Eu tive muita dificuldade de trabalhar a prática. As disciplinas de metodologias foram vistas de forma pincelada, uma noção do que seriam as metodologias, não como agir no momento da prática. Eu não soube como ensinar no momento da prática. Torno a repetir: as teorias também não foram suficientes para a atuação prática (GARDÊNIA,2017).

[...] Existe essa fragmentação sim. Porque nem tudo na teoria funciona na prática e vice-versa. Da mesma forma, isso acontece no estágio; onde foi possível aplicar as teorias relacionadas à prática foi feito. Sendo que tem momentos que essa fragmentação tem que acontecer mesmo. Não estamos preparados para solucionar os eventuais conflitos que surgem (ANGÉLICA,2017).

Sobre a percepção das entrevistadas, Pimenta e Lima (2006) denominam de 'mito das técnicas e metodologias', ou seja, a técnica do estágio distancia da vida e do trabalho concreto, e as disciplinas não estabelecem nexos com a prática, atrelado à exigência do acadêmico que solicita novos métodos para resolver as deficiências do estágio. Fazendo o contraponto desse 'mito', as autoras afirmam que estudos têm:

[...] apontado, como unanimidade, que a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11).

Acerca de inserir atividades lúdicas, durante atuação no estágio, Fortuna (2011) afirma que os saberes e as práticas não são atividades separadas, e estas evoluem e se transformam. As entrevistadas consideram o lúdico uma 'quebra de rotina', um 'facilitador do processo ensino-aprendizagem' e uma 'solução para modificar a prática pedagógica'. Apontam que o estágio possibilita aplicar o lúdico em sala de aula. Entretanto perceberam que o lúdico não é uma prática recorrente na maioria das escolas públicas; as crianças aguardam, sempre de forma prazerosa, a chegada dos estagiários na expectativa do novo. Conforme demarcado:

[...] A contribuição do Estágio é importante, ele nos possibilita aplicar o lúdico de forma que os alunos aprendam brincando. Essa quebra de rotina que o lúdico proporciona, faz com que o aluno aprenda significativamente e as crianças gostam (ANGÉLICA,2017).

[...] O estágio proporciona essa utilização do lúdico em sala de aula sim. O Estágio Supervisionado é o momento de trabalhar o lúdico. Até porque as crianças já ficam esperando algo novo. Eles estão fadados da rotina de livros e lousa. Trabalhando o lúdico também adquirimos a confiança das crianças. Com a ludicidade, é possível esse elo entre os estagiários (as) e os alunos. Também é um ótimo facilitador no processo ensino-aprendizagem (GARDÊNIA, 2017).

[...] O Estágio Supervisionado proporciona a oportunidade de trabalhar de forma prazerosa. Quando o estagiário utiliza práticas lúdicas durante o estágio, os alunos aprendem com mais facilidade. Sendo assim, o lúdico, ele se torna necessário no momento da prática. Através da ludicidade, os alunos se sentem motivados a aprender (AMÉLIA, 2017).

[...] Primeiro, temos que ver a realidade de cada escola. A escola em que realizei meu estágio, o lúdico não foi trabalhado. Elas acham que o lúdico é brincar, e brincar é na hora do recreio. As crianças correndo sem direcionamento algum, sem organização. Então, isso não é ludicidade. Sendo assim, na observação do estágio, vendo a necessidade dos alunos e sabendo da importância do lúdico, tentamos levar atividades lúdicas que favorecessem o ensino-aprendizagem das crianças (IRIS, 2017).

Percebemos pelas narrativas que as estagiárias têm uma compreensão sobre o lúdico e sua aplicação, entretanto, notamos certo desconforto quando vão a campo estagiar, pois se deparam com escolas e professores que ainda não incluem em seu planejamento a ludicidade, e os professores fazem opção pela metodologia tradicional.

4.2 LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Repensar práticas pedagógicas para a formação docente

A tarefa do educador é excepcional. Adequar os métodos pedagógicos à afetividade específica da criança [...] é importante que o adulto possa conectar-se com suas próprias vivências da infância, para assim poder brincar com a criança. Nessas brincadeiras vão se construindo os aprendizados (MORA, 2011, p. 248-249).

De acordo com Handler (2010), a maioria dos cursos de formação não contribui para a formação do lúdico. Outra importante reflexão da autora é que para trabalhar com o lúdico precisa gostar de brincar, senão torna-se impossível valorar a importância das brincadeiras na vida das crianças.

Esta subseção analisa a ludicidade na formação e como prática docente; os desafios encontrados pelas estagiárias para a aplicação do lúdico; se no momento da observação, no estágio, conseguiram demarcar a utilização do lúdico; e se houve diferencial no momento da aplicação.

Esta questão está, de certa maneira, interligada à subseção anterior, pois as estagiárias dominam o conhecimento sobre ludicidade e entendem que o estágio é somente um ensaio para a vida profissional. Compreendem o lúdico como um novo modelo de aula prazerosa, o aprender se divertindo. De acordo com a entrevistada:

[...] Entendo como uma questão de trabalhar as metodologias de forma mais dinâmica, de uma maneira diferente, em que os alunos sintam prazer em aprender. Logo, não é só levar uma brincadeira sem ter o conhecimento de que irá servir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, é preciso ter uma percepção de que aquela atividade lúdica vai favorecer o ensino-aprendizagem, não é algo aleatoriamente só para completar a carga horária das aulas. O papel do estágio, ele é um “ensaio”, uma preparação para o exercício da profissão no futuro. Você tem pouco tempo para atuar, enquanto que futuramente você vai ter uma vida inteira para se dedicar. O estágio mostra-se como um ensaio no processo de aprendizagem dos (as) discentes (ROSA, 2017).

As entrevistadas perceberam durante a formação que no estágio da educação infantil, o lúdico foi priorizado em relação ao ensino fundamental. Como pontuam:

[...] Práticas docentes lúdicas vão fazer o aluno sentir prazer em aprender, sempre com intencionalidade. Nesse sentido, o papel do estágio é fornecer essa troca de conhecimento, onde o professor titular também possa aprender com o estagiário e o estagiário com o professor titular. Nessa etapa do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que as práticas lúdicas são esquecidas e na realização do estágio, no momento em que o estagiário retoma essas práticas, é possível perceber que elas são relevantes no processo ensino-aprendizagem. Sendo que alguns professores têm resistência em mudar sua prática pedagógica (AMÉLIA, 2017).

[...] A prática lúdica não é só brincar por brincar, é um brincar com propósito. No Ensino Fundamental, as práticas lúdicas são esquecidas. Os alunos precisam sentir prazer em aprender. Quando

elas vão avançando de ano, o lúdico é como se fosse uma bobagem para alguns. No próprio curso tem essa fragmentação. No Estágio Supervisionado na Educação Infantil, eles dão mais ênfase ao lúdico, enquanto que no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, fica esquecido (GARDÊNIA,2017).

Houve ainda abordagens em relação ao fazer pedagógico das escolas sobre a percepção ou inclusão do lúdico para os alunos do ensino fundamental.

[...] Falar do lúdico no ensino fundamental é complicado. A partir do momento que a criança sai do ensino infantil, já existe aquela quebra de rotina. Os professores não adotam o lúdico como uma prática pedagógica. Logo, torna-se visível o distanciamento entre as atividades lúdicas e as exigências do “Sistema Educacional”. Quando trabalhamos de forma diversificada, com ludicidade, é como se tivéssemos ludibriando o Sistema Educacional (MAGNÓLIA, 2017).

Nessa perspectiva, a percepção da entrevistada Magnólia (2017) reflete a pesquisa de Tristão (2010) sobre a utilização do lúdico por professores que atuam há muito tempo nas escolas:

[...] percebe-se que eles têm consciência da importância da inserção do lúdico em sua prática pedagógica, muito embora, não o façam, pois usam de abordagem tradicional. Alguns professores ainda mantêm o pensamento retrógrado de que o brincar seja uma maneira desconsiderada ou desqualificada de aprendizagem (TRISTÃO, 2010, p. 22).

Dessa maneira, é possível compreendermos a necessidade de que as escolas e professores introduzam atividades que despertem o interesse dos alunos em aprender de maneira prazerosa, principalmente o processo da leitura e da escrita.

A utilização do lúdico, durante o estágio supervisionado, para a maioria das entrevistadas, ocorreram de forma tranquila, sem desafios. Para três delas, situações de dificuldade foram observadas. Podemos citar que algumas escolas possuíam material didático, outras não. Desse modo, evidenciaram:

[...] Sim, Porque a escola não possuía recursos didáticos e foi difícil para adquirir material. Mesmo assim, eu confeccionei e comprei alguns, para que fosse possível trabalhar uma metodologia diferenciada que favorecesse o ensino-aprendizagem dos alunos (ANGÉLICA,2017).

[...] Não, onde eu estagiei foi possível adaptar os planos de aula com as metodologias. A escola também tinha muito material, facilitando trabalhar o lúdico de forma relevante (AMÉLIA, 2017).

Conforme as entrevistadas, escola e professores titulares não utilizavam práticas lúdicas e os alunos tinham rejeição por não conhecer um método diferenciado. Nisso, muitos desafios durante o estágio supervisionado foram encontrados, e podemos acompanhar em suas falas quando dizem:

[...] Sim. Algumas vezes, pelo fato de que os professores titulares não utilizavam práticas lúdicas. Sendo que no momento do estágio, os alunos mostram resistência. Há os alunos tímidos que não participam, alguns se assustam com o diferente (HORTÊNCIA, 2017).

[...] Sim, eu encontrei muitos desafios. Os planos de aulas feitos para prática do estágio foram elaborados para trabalhar com o lúdico, sendo que os alunos por não estarem habituados com as atividades lúdicas tinham resistência, não colaboravam. As práticas lúdicas eram ignoradas também por alguns professores da escola. No momento da minha atuação, passavam e ficavam com “desdenha” com relação à minha forma de atuar. Eu fiquei pasma com o que presenciei (MAGNÓLIA, 2017).

[...] Sim, encontrei alguns desafios. Porque alguns alunos tinham essa rejeição ao lúdico. Era difícil aplicar as metodologias lúdicas onde eles achavam que era “besteira” (GARDÊNIA, 2017).

Outro aspecto que merece ser mencionado é com relação ao planejamento elaborado pela professora titular.

[...] a princípio, tínhamos que manter um planejamento, dar uma continuidade do que vinha sendo dado pela professora titular. Eu não podia em quinze dias mudar essa rotina que a professora tinha na sala de aula. Então, foi uma dificuldade muito grande. Apesar disto, fui orientada a trabalhar de forma interdisciplinar e, a partir desta compreensão, eu consegui aplicar o lúdico no momento do estágio. Mas não pela proposta da escola, não pela proposta que a professora da disciplina de Estágio tinha direcionado (IRIS, 2017).

Para Oliveira (2003, p. 67), sua pesquisa identificou que alguns professores do ensino fundamental “[...] não identifica relação entre atividade lúdica da infância/juventude no cotidiano atual”, ou seja, sua pesquisa aponta para um tecnicismo, ou “seriedade”, no ensino fundamental. Esse excesso tem um vínculo muito forte na relação de poder, de autoridade.

Sobre esses desafios encontrados pelas entrevistadas, Pimenta; Lima (2006) acreditam que este é um momento para elaborar propostas de pesquisas, no sentido de ampliar a compreensão de situações encontradas nas escolas, pelos estagiários, ou mesmo no sistema de ensino.

Outro ponto interessante do Estágio Supervisionado é o momento da observação, pois conseguimos obter várias informações do trabalho escolar. O contato com a rotina escolar é essencial para que o estagiário desenvolva uma reflexão crítica. É um momento de investigação da escola, sua estrutura, intervenção com os pais, inclusão da comunidade, sala de aula, o andamento da aula, dentre outros elementos.

Sobre a aplicação de atividades lúdicas, observadas pelas entrevistadas, das 10 (dez) estagiárias, apenas 2 (duas) relataram a utilização de atividades lúdicas nas escolas públicas onde estagiaram. Esse fato aponta para uma rotina tradicional de ensino, conforme evidenciado:

[...] Não, a professora titular era muito tradicional. Ela não levava nada novo. Era apenas livro, caderno e quadro (ANGÉLICA, 2017).

[...] Com a professora titular não. Ela utilizava uma rotina na qual o método era mais tradicional. Logo, na minha prática de estágio sim: a utilização do lúdico era um recurso didático que eu utilizava frequentemente. Os alunos conseguiam compreender melhor todos os conteúdos ensinados (DÁLIA, 2017).

[...] Não. A professora titular nunca tinha ensinado no ensino fundamental. Ela era muito insegura e com medo da rejeição de alguns alunos. Ela não utilizava o lúdico como um recurso didático. Mas na minha prática de estágio, eu utilizei recursos lúdicos. Mesmo com alguns ainda dispersos, percebi que a maioria se envolvia nas atividades de forma prazerosa. Logo, como eles não tinham essas atividades, era novidade para os alunos (GARDÊNIA, 2017).

Sobre a insistência de escolas e professores em aplicar a Pedagogia tradicional, sem fazer juízo de valor, a pesquisa de Oliveira (2003) aponta como uma certa dificuldade, ou mesmo insegurança, ou até medo de inovar. Entretanto, atualmente observamos um número maior de professores aderindo à ludicidade. Desse modo:

[...] Deu para notar que entre as professoras do Ensino Fundamental há uma grande abertura para o uso de atividades lúdicas. Entretanto as muitas ressalvas quanto a não perder de vista o conteúdo, a necessidade de cuidado quanto à avaliação, levar em conta a

maturidade da turma e a não obrigatoriedade da atividade lúdica para respeitar o estilo de cada professor, entre outras coisas, demonstram que a prática lúdica ainda é incipiente nesse nível de ensino. Não foi mera coincidência que veio de uma professora do Ensino Fundamental o comentário que não se deve misturar atividade lúdica e trabalho, pois “trabalho é coisa séria”, bem como a observação que, talvez, não combine ludicidade com determinadas profissões (OLIVEIRA, 2003, p. 76).

Sobre a importância de mensurar se houve diferencial do Estágio Supervisionado, no sentido do lúdico, nos anos iniciais do ensino fundamental diante das práticas pedagógicas já existentes, das 10 (dez) entrevistadas, apenas 2 (duas) disseram que não houve diferencial; uma, por opção em seguir a rotina da professora titular, e a outra entrevistada que não se encontrava preparada para desenvolver atividades lúdicas. Assim, afirmaram:

[...] Não. Optei em dar continuidade à rotina que a professora utilizava. Não teve esse diferencial. A única coisa que lembro de diferente foi, além de recontar as histórias, eu pedi também para eles desenharem as histórias recontadas (AMÉLIA,2017).

[...] Não houve esse diferencial. Eu fiz o que eles já vinham realizando. Penso que o curso tem que trabalhar mais essa questão. Eles falam em trabalhar o lúdico e jogam. Acredito que tem que se esmerar um estudo mais aprofundado sobre como desenvolver competências voltadas para as práticas pedagógicas, principalmente, no sentido lúdico. Oferecendo um caminho para que os discentes de pedagogia possam utilizar a ludicidade como um diferencial no momento do estágio. Eu tento usar, mas confesso que ainda não sei trabalhar essa ludicidade. Eu posso afirmar que não estou preparada para trabalhar a metodologia lúdica em sala de aula, fico mais no termo “feijão com arroz” (VIOLETA,2017).

As demais entrevistadas relataram a diferença entre trabalhar com a ludicidade e manter a rotina tradicional, e o quanto a opção por trabalhar com atividades lúdicas foi prazeroso para elas. Também, perceberam essa diferença na prática. Apontaram cinco tópicos importantes proporcionados pelo trabalho lúdico, os quais foram: despertou o interesse dos alunos; aguçou a curiosidade, criatividade e integração; tornou evidente o desenvolvimento dos alunos no sentido da aprendizagem; percebeu-se uma melhor aceitação do trabalho do estagiário; e atraiu a atenção de alguns professores titulares. As narrativas das entrevistadas expressam:

[...] Sim. Quando optei em utilizar práticas lúdicas, os alunos apreendiam com mais facilidade. Era perceptível o entusiasmo dos alunos, pois eles sempre queriam mais. Com material diferenciado e com a participação dos alunos foi possível fazer essa diferença. Até a professora percebeu a diferença (ANGÉLICA, 2017).

[...] Sim, houve esse diferencial. Aquela nova maneira de aprender despertava um novo olhar para os alunos já tão fadados da mesma rotina (DÁLIA, 2017).

[...] Sim. Eu compreendia a necessidade do lúdico na hora de favorecer a aprendizagem do aluno. Sendo assim, por intermédio da aplicação de um projeto chamado “alimentação saudável”, que era o tema trabalhado na escola, houve a proposta de uma feira, um lanche coletivo, e a partir dela fizemos produções. Isso proporcionou a ludicidade, os alunos se destacaram e tinham prazer em participar e aprender (IRIS, 2017).

[...] Sim. Teve um grande diferencial. Procurei usar novas metodologias em que o lúdico estivesse presente, favorecendo, assim, o ensino-aprendizagem dos alunos. Mediante as minhas práticas lúdicas no estágio, a professora titular presenciou os resultados que foram satisfatórios e até falou que ia utilizar o lúdico como um recurso didático durante as futuras práticas pedagógicas (HORTÊNCIA, 2017).

[...] Sim. Enorme. Eu percebia meu trabalho sendo aceito e ao mesmo tempo presenciei os resultados. O desenvolvimento dos alunos no sentido da aprendizagem era notório. Foi bem gratificante (MARGARIDA, 2017).

[...] Eu acredito que sim. Os próprios alunos comentavam o quanto estavam aprendendo e lamentavam o fato de voltar para rotina já existente (ROSA, 2017).

Diante dos relatos das entrevistadas, concluímos que a opção por incluir as atividades lúdicas como recursos pedagógicos, no dia a dia da sala de aula, exige estudos, novas didáticas e tem, conforme Oliveira (2003, p. 120), “[...] a possibilidade de provocar um rearranjo no tradicional sistema de poder autoritário, verticalizado e controlador, até então exercido pelo professor”. Neste sentido, importa lembrar que o educador não deve se limitar a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas deve ajudar o aluno a fazer suas próprias escolhas e a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da finitude dos saberes e dos constantes e mutáveis avanços científicos, este estudo não pretendeu encerrar as possibilidades de reflexões da problematização do objeto pesquisado, especificamente como meta exigida para a finalização da graduação. Logo, não damos por encerrado os estudos acerca das experiências de estagiários do curso de Pedagogia; da educação como promotora de formação cidadã e da ludicidade, como novo elemento na construção das práticas pedagógicas.

A análise das entrevistas nos proporcionou reflexões sobre a prática docente, e uma delas perpassa pela inclusão de atividades lúdicas na formação profissional, de modo que essa experiência formadora seja refletida na atuação, posterior à universidade, haja vista a necessidade de maior integração entre o lúdico e o trabalho, não somente no curso de Pedagogia, mas em todas as outras profissões que demandam o cuidado com 'o outro'.

Sobre a experiência das entrevistadas, a pesquisa aponta que elas têm a compreensão sobre a relação entre teoria e prática; conseguem fazer a articulação no trabalho docente, entretanto, ainda há uma necessidade evidente sobre a prática de estágio. A maioria das entrevistadas propõe uma mudança de pensamento da Universidade quanto à prática de estágio, e ressignificar a formação da prática pedagógica é um dos desafios para os cursos de Pedagogia.

Durante as entrevistas, as graduandas foram capazes de mapear os diversos mecanismos metodológicos para a realização de atividades com o lúdico em sala de aula, principalmente no Ensino Fundamental, onde apontam um distanciamento, ou seriedade em relação aos anos iniciais. Notamos certo desconforto, ou incredulidade, quando vão a campo estagiar, pois se deparam com escolas e professores que ainda não incluem em seu planejamento a ludicidade, e os professores fazem a opção pela metodologia tradicional.

Outro ponto analisado é com relação aos saberes, visto que o Estágio 'não ensina' a profissão de pedagogo, mas proporciona a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico de forma mais abrangente para construir a sua identidade profissional. Entretanto, consideramos importante que os cursos de Pedagogia debatam a proposta dos estagiários, no sentido de incluir mais oficinas de práticas pedagógicas

e discussões relativas aos seus saberes, ao autoconhecimento, para que sejam mais seguros de si, pois, a partir dessa construção, é possível se sentirem pertencentes ao sistema de ensino e agente de sua própria transformação e de seus alunos.

Em suma, consideramos que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados. Sobre a relação entre a teoria-prática, todo o teorizar, toda apreensão de ideias, necessariamente, deve ser confrontada com a prática. É nesse momento que podemos rever e repensar a nossa prática pedagógica em um incessante aprender.

Com relação à utilização do lúdico em sala de aula, vivenciamos um momento em que os instrumentos tecnológicos são evidentes e não cabem mais somente à Pedagogia tradicional. As estagiárias entrevistadas do curso de Pedagogia percebem, no momento do estágio, que a maioria dos profissionais não adota - e não adotará - atividades lúdicas porque nem sempre há uma reflexão crítica sobre os métodos de ensinar, em que o educar também é aprender. Aprender com as transformações sociais, e aplicar esse aprendizado ao fazer pedagógico do professor transformara-o, bem como aos alunos de forma a construir uma educação democrática e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014
- ANDRADE, M, M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **A importância da ludicidade no desenvolvimento infantil: as contribuições de Jean Piaget e André Lapierre podem nos ajudar na compreensão dessa fenomenologia?** Disponível em: <<http://www.revistadogepel.faced.ufba.br/artigos/artigo%2007%20-%20a%20importancia%20da%20ludicidade%20no%20desenvolvimento%20infantil.pdf>>. Acesso em: 22 junho 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, Angela Maria; AMARAL, Telma. **A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo**. XX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR- 26 a 29 de outubro de 2009.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão**. 1º Simpósio Nacional de Educação -XX Semana de Pedagogia- 11 a 13 de novembro de 2008, UNIOESTE – Cascavel PR.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. MEC.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº CNE/CP 21/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 19 jun 2017.
- CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE Cibele K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf>. Acesso em: 14 jun 2017.
- CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade MINAYO, M. C. de. S. (Org.). 20. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 51-66
- CYRINO, Marina; NETO Samuel de Souza. **O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, jan. /abr. 2014.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. **As escolas primárias no Brasil na primeira república: influências pedagógicas (1890-1930)**. XXVI Simpósio Nacional de História /ANPUH • São Paulo, julho 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas. 2ª edição. Cortez. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. Universidade de São Paulo/Pró-Reitoria de graduação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Reimpressão 25ª Edição, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 Ed: São Paulo: Cortez- Instituto Paulo Freire, 1998.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. **Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática?** Revista Educação em Questão: Natal, v. 49 n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; SOARES, Solange Toldo. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia**. UNICENTRO. Paraná, 2014. Disponível em:
<<http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/509/1/EST%C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NO%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 22 junho 2017.

HENDLER, Vanícia Behenck. **O lúdico nas primeiras séries do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS, 2010.

JULIO, Vanesca Cíntia. **Brincando também se aprende**. Monografia (especialização) em Psicopedagogia. Instituto A Vez do Mestre/ Universidade Cândido Mendes: Rio de Janeiro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar: Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. Rev. E ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LINHARES Paulo Cássio Alves; IRINEU, Toni Halan da Silva; SILVA. Josimar Nogueira da; FIGUEREDO, Janailson Pereira de; SOUSA, Thiago Pereira de. **A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo**

educacional na formação inicial do professor – Revistas UFG/Terceiro Incluído /NUPEAT–IESA–UFG, v.4, n.2, Jul./Dez., 2014, p. 115-127, Artigo 69.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A educação na primeira república**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_057.html>. Acesso em: 26 jun 2017.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil**. Cairu em Revista - Ano 02, nº 02, p. 133-142 Jan 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Bárbara Maria Macedo; MACIEL, Emanoela Moreira; LIMA, Maria Antonia Alves. **O estágio supervisionado na formação do professor: entre práticas e saberes /UFPI IV Fórum internacional de pedagogia**. Campina Grande/Paraíba: REALIZE Editora, 2012.

MORA, Estela. **Psicopedagogia infante-adolescente**. A infância. Do segundo até o oitavo ano de vida. 2. Ed. Grupo Cultural, 2011.

NETO, Wenceslau Gonçalves. **Repensando a história da educação brasileira na primeira república: o município pedagógico como categoria de análise**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_105.html>. Acesso em 07 jun 2017.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração, 2º Sem/1996. São Paulo, V.1, Nº 3.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 05 jul 2017.

OLIVEIRA, Washington Carlos Ferreira. **Ludicidade e educadores: ludicidade, cidadania e autoconhecimento na história de vida de educadores**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010, 206p.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto. **O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, maio/ago. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência.** Olhar de professor, Ponta Grossa, 16(2): 357-374, 2013. Disponível em:<<http://www.uepg.br/olhardeprofessor> >. Acesso em 07 jun 2017.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles; ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **O lúdico na formação de professores do ensino fundamental e educação infantil.** Disponível em:<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCC1054.pdf>>. Acesso em 07 jun 2017.

ROCHA, Idnelma Lima da. **O ensino fundamental no Brasil: uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória.** Disponível em:<http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf>. Acesso em 07 jun 2017.

ROCHA Maria Aparecida dos Santos. **A Educação Pública antes da Independência.** In: Caderno de Formação Vol I: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Pós-Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. **A educação jesuítica no Brasil colônia.** Revista HISTEDBR: Campinas, nº 61, p. 379-389, mar 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Disponível em:<http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em 07 jun 2017.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SILVA, Genilson José da; FONTES, Ana Cláudia Dias de. **A relação teórico-prática no trabalho docente numa escola da Rede Municipal de João Pessoa na Paraíba.** Disponível em:<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Genilson%20Jose%20da%20Silva_int_GT4.pdf>. Acesso em 19 jul 2017.

SILVA, João da Mata Alves da. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual.** Monografia Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

STIGAR, Robson; SCHUCK Neivor. **Refletindo sobre a história da educação no Brasil**. Disponível em:<<http://www.opet.com.br/site/pdf/artigos/EDUCACAO-refletindo-sobre-a-historia-da-educacao-no-Brasil.pdf>>. Acesso em 07 jun 2017.

TARDIF, Maurice. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. In: Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação - Nº 13Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TRISTÃO, Marly Bernardino. **O lúdico na prática docente**. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia/ Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS, 2010

UFCG. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA**. Unidade Acadêmica de Educação. Centro de Formação de Professores. Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**

Prezado (a) participante

Sou estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras/PB e estou realizando uma pesquisa sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Zildene Francisca Pereira (UFCG), que tem como título: **RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE PEDAGOGIA**, cujo objetivo é analisar a relação teoria-prática na realização do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da compreensão dos (as) pedagogos (as) em formação.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, se assim você permitir, e terá duração aproximada de vinte minutos. A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá com a produção de conhecimento científico na área educacional.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa, contatar com a professora orientadora Dr.^a Zildene Francisca Pereira, e-mail: denafran@yahoo.com.br e a pesquisadora Maria Neurimar da Silva Gomes, e-mail: marianeurimar@uol.com.br

Atenciosamente,

Assinatura da Estudante

Assinatura da Professora Orientadora

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia deste documento.

Assinatura do(a) Participante Voluntário(a) da Pesquisa

RG:

_____, _____, julho de 2017

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO



1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Escola: _____

Idade: _____ Estado civil: _____

Local do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Turma: _____ Ano do estágio: _____

1.1 FORMAÇÃO BÁSICA:

Magistério: () Sim () Não Ano de conclusão: _____

Científico: () Sim () Não Ano de conclusão: _____

Graduação em Pedagogia período: _____

Outra graduação (qual): _____

Especialização: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de docência na escola: _____

Quais turmas já lecionou e/ou leciona tanto na mesma escola, quanto em outras:

Turnos em que trabalha: manhã () tarde () noite ()

Tempo de serviço na escola: _____

Tempo de docente com a faixa etária em que trabalha atualmente:

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**



RELAÇÃO TEORIA - PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE PEDAGOGIA.

- 1- De que maneira você associa a teoria e a prática no momento da realização do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 2- Como você articula os estudos teóricos com as práticas pedagógicas que são adotadas durante a realização do Estágio Supervisionado oferecido no Curso de Pedagogia da UAE/CFP/UFCG?
- 3- Durante a concretização do Estágio Supervisionado, você visualiza fragmentação da teoria e da prática? Se sim, ou se não, exemplifique.
- 4- Na sua percepção, qual a contribuição que o Estágio Supervisionado proporciona ao (à) estagiário (a) para utilizar o lúdico em sala de aula?
- 5- O que você entende por práticas docentes lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental e qual o papel do estágio nesse sentido?
- 6- Você encontrou desafios quando se utilizou de metodologias que previam o uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, no momento do cumprimento do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental? Se sim, ou se não, exemplifique.
- 7 - Na etapa do Estágio Supervisionado para a observação da rotina e das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, você conseguiu demarcar a utilização do lúdico como um recurso didático? Se sim, ou se não, exemplifique.
- 8- Na sua compreensão, houve diferencial do Estágio Supervisionado no sentido do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental diante das práticas pedagógicas já existentes? De que forma?