



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

UMA REFLEXÃO SOBRE OS OBJETOS DE ESTUDO NAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR NA MATA NORTE PERNAMBUCANA

Mônica Maria Gadêlha Gaspar

Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte

monicaggaspar@gmail.com

Adlene Silva Arantes

Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte

adlene.arantes@hotmail.com

Introdução

O presente texto faz parte de uma pesquisa mais ampla¹, originada das reflexões que têm norteado nossa prática profissional como coordenadoras do curso e dos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR - da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte. Debruçamo-nos sobre as relações estabelecidas entre a prática docente vivenciada pelas professoras em formação e as teorias apreendidas no referido curso.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - foi criado através do Decreto nº. 6755 de 2009 pelo governo federal, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Docentes Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse plano faz parte dos esforços entre os governos estaduais e municipais e universidades públicas do país e tem, por objetivo, formar professores que atuam nas redes de ensino (estaduais e municipais) e buscam a formação no ensino superior. O plano atende a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, que determina a formação em nível superior para os professores da Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental que não possuem a formação superior.

Há, na realidade, um acordo entre as secretarias de educação, a instituição formadora e os professores para que esses profissionais participem dessa formação. Esse acordo torna evidente que as redes municipais de ensino vêm priorizando a qualificação

¹ A pesquisa intitulada *A contribuição do PARFOR na formação docente da mata norte pernambucana* busca compreender o papel da formação de professor para a reflexão de sua prática docente.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

de seus profissionais da educação, definindo, em seus planos de gestão educacional, que os docentes em exercício devam ter formação superior em Licenciatura.

A concepção de formação do curso está atrelada à dimensão teórico-prática do exercício profissional ao alinhar as experiências docentes desses profissionais às reflexões e aos estudos realizados nos componentes curriculares do curso. Ao final do curso, é solicitado aos alunos um trabalho monográfico que traga as reflexões acerca de suas inquietações docentes.

Nosso objetivo é mapear os objetos tomados como reflexão da prática docente que culminaram nas monografias como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia em 2014.

Assim, faz-se necessário destacar a importância do trabalho desenvolvido no Curso de Pedagogia com estágios supervisionados para desenvolvimento das monografias, trazendo um breve percurso das concepções de estágio curricular e do que definimos como processo de ação-reflexão-ação (SHÖN, 2000) da prática docente, para compreender como os professores em formação relacionam suas experiências docentes com a teoria em um processo de escrita que denominamos reflexão biográfica (GASPAR, 2014; PASSEGGI, 2008).

1. A formação profissional docente: do estágio supervisionado à escrita dos trabalhos de conclusão de curso

O incentivo à formação de professores surgiu por pressões dos movimentos sociais ligados à educação, através da criação de leis, decretos e regulamentações que sustentam e apoiam a formação inicial e continuada de professores. Dentre os documentos importantes, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, o parágrafo 4º do artigo 87 que versa sobre a obrigatoriedade de os professores serem habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço. Com essa lei, houve maior investimento em política de formação para o acesso a níveis superiores e programas de aperfeiçoamento. (BRASIL, 1996).



No final da década de 1990, surgem diversos programas de formação continuada, criados em instituições de educação superior públicas e particulares, na modalidade presencial e a distância.

Nesse contexto, também houve a expansão para programas conveniados entre o governo de estado e os municípios para formar professores da educação básica, como o Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE) e, mais tarde, o Programa (PARFOR) que busca atender a formação de professores em exercício no ensino básico.

Para compreendermos como as professoras em formação refletem sobre suas práticas, tomamos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Esses trabalhos são produtos de um processo contínuo do acompanhamento dos professores-formadores iniciado nos estágios supervisionados, realizados nos últimos três semestres do referido curso. A prática de entrelaçar os estágios com as experiências em sala de aula dos professores em formação é uma especificidade do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) oferecido pela Universidade de Pernambuco. Segundo Projeto Político Pedagógico (PPC), a intenção do curso é vivenciar permanentemente os processos de transformação na Educação Básica, tendo em vista a construção de uma sociedade melhor, cuja abrangência implique em um maior comprometimento da escola e da universidade com a sociedade e, conseqüentemente, isto requer mudanças nos paradigmas que até agora têm sustentado o fazer pedagógico e a ciência.

Dentre os componentes que constam no currículo do Curso de Pedagogia do Programa, destaca-se, pela sua relevância, o Estágio Curricular Supervisionado, que tem, entre suas atribuições, colocar em evidência a realidade educacional do professor que exerce a docência nos municípios da Mata Norte de Pernambuco, fornecendo subsídios para sua formação, tanto no aspecto teórico, quanto prático.

Sabemos que “o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37), mas entendemos que a técnica sem o devido processo



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

reflexivo pode empreender a ideia de que a prática pode prescindir a teoria ou vice-versa. No entanto, ambas são imprescindíveis para a formação do profissional. Nessa perspectiva, o estágio necessita ser configurado primando por uma inter-relação entre teoria e prática, porque uma ação necessita da reflexão para que se realize outra ação – esta é uma *prática reflexiva* na qual creditamos o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Tomamos como base a concepção de estágio que valoriza a reflexão. Como nos informam Pimenta e Lima (2012), *O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade* (p. 47).

O Estágio Supervisionado é um dos componentes curriculares do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia e elemento curricular obrigatório nos cursos superiores de graduação. O Estágio Supervisionado no referido curso visa à aplicação dos princípios e conceitos da aprendizagem acadêmica e à consolidação da relação teoria/prática como forma de assegurar ao professor estudante uma prévia dos desempenhos profissionais desejados, segundo as peculiaridades de cada curso.

Propõe-se que o estágio supervisionado perpassasse todo o currículo do curso, sendo vivenciado por meio de uma pesquisa-ação² por ser um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nessa pesquisa, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Na realidade, a perspectiva do desenvolvimento da pesquisa-ação toma, como eixo, a ação-reflexão-ação (BARBIER, 2007) dos professores em formação no curso.

Essa reflexão toma corpo durante as três fases dos estágios supervisionados do curso. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Mata Norte (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, 2012, p.11-14)*, para cada estágio sugere-se a conexão entre o tema

² Na pesquisa-ação não se trabalha *sobre* os outros, mas sim *com* os outros, de forma que nela os participantes se percebem como autores/atores de uma investigação que pensa no processo de interação, no construir em conjunto, passo a passo em uma participação coletiva.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

integrador, os conhecimentos teórico-práticos construídos a partir dos componentes curriculares e a vivência da sala de aula.

- *Estágio Supervisionado I - Fase Exploratória (90 h):* a escola nos seus aspectos filosóficos, políticos e sociais. Formação de uma concepção crítico-reflexiva em gestão democrática. Elaboração da diagnose escolar. Nessa fase, a atenção deve estar no processo de observação da escola como um todo e destina-se à análise do projeto político-pedagógico, dos planos de ensino e dos projetos desenvolvidos com a comunidade e seu envolvimento na unidade escolar.
- *Estágio Supervisionado II - Fase de Planejamento (90h):* a sala de aula como espaço de apropriação e produção do conhecimento. Uso dos espaços e tempos; organização do trabalho. Nessa fase, ocorre a elaboração de um projeto de intervenção didático-pedagógico para a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), incluindo Educação de Jovens e Adultos.
- *Estágio Supervisionado III - Fase de ação e avaliação (120h):* execução e avaliação de projetos de intervenção pedagógica nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), incluindo Educação de Jovens e Adultos.
- O professor em formação, num processo de (re) criação, colocará em prática suas propostas nas salas de aula, que devem ser apresentadas e discutidas, também, com a equipe gestora da escola antes de serem desenvolvidas. Este último momento representa a finalização e a sistematização do estágio, consubstanciado pela elaboração do relatório como instrumento de sistematização das atividades propostas e desenvolvidas.

Os professores do curso acompanham, nos Estágios Supervisionados, a prática dos professores em formação. O acompanhamento desses professores em suas práticas pedagógicas possibilita estabelecer um vínculo de compartilhamento com o professor-formador para que caminhem juntos no processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Nesses trabalhos, os professores em formação evidenciam os desafios apresentados em sua experiência docente. Compreendemos experiência como “isso que



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

me passa. Não isso que passa” (LARROSSA, 2011, p. 5). Esse sentir a experiência no que nos passa e incorpora nosso o ser, transformando-se através dela, coloca-a como formadora tal qual nos fala Josso (2010, p. 49), de que a formação é experiencial, não sendo, não é formação, pois "A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo".

É esta experiência do tocar, do sentir, que se passa como um desafio, levando os professores em formação a buscarem aperfeiçoamento e respostas para seus questionamentos nos cursos de formação de professores.

2. Os objetos privilegiados pelos professores em formação

Tomamos como embasamento dessa investigação a pesquisa qualitativa, ancorando-nos em Minayo (2004) por destacar as possibilidades que a pesquisa qualitativa nos oferece para compreender o objeto investigado. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (*idem*, 2004, p.21-22).

Para identificar os objetos de investigação das professoras em formação, utilizamos a análise do discurso de linha francesa como um caminho metodológico para as produções escritas das professoras em formação durante a realização dos estágios, culminando nas monografias. Essas produções resultaram da experiência desenvolvida e emergem de questões teóricas e empíricas vivenciadas por essas professoras em relação à sua prática docente.

Para a Análise do Discurso, o sujeito tem importância vital, pois está inserido em uma conjuntura social, tomado em lugar social, histórico e ideologicamente marcado, um sujeito heterogêneo constituído por diferentes discursos, possibilitando, segundo Orlandi (2007, p 24), o “sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do ‘um’ com o ‘múltiplo’, a que aceita a reduplicação e o



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa”.

Na presente investigação, analisamos o resumo de oitenta e cinco trabalhos monográficos do Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte, elaborados em 2014 pelos grupos de professores acompanhados pelas autoras.

Apresentamos, primeiramente, as categorias construídas a partir dos objetos de investigação tomados como resultado das reflexões do cotidiano das professoras em formação que expressam as preocupações ou mesmo questionamentos sobre sua prática docente. O quadro contém, na coluna esquerda, dados referentes aos eixos temáticos e, na direita, a quantidade referente a cada eixo dos trabalhos.

Quadro I: Mapeamento Monográfico – categorias temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	PERCENTUAL DE TRABALHOS
Linguagem com ênfase em leitura e nos gêneros textuais	42,35 %
Lúdico com ênfase nos jogos, brincadeiras, música e dança	23,53 %
Áreas de conhecimentos específicos	16,47 %
Relações interpessoais na escola	12,94 %
Gestão Escolar	4,71%
Inclusão	2,35%
Formação de professores	1,18%
TOTAL	85/100 %

Fonte: Quadro elaborado a partir dos resumos analisados

Ao mesmo tempo em que essa organização proporciona uma visão particular desses objetos nas pesquisas, torna-se fundamental expressar como os eixos temáticos se evidenciaram nas reflexões da prática docente dessas professoras.

Os oitenta e cinco (85) trabalhos analisados contemplam reflexões e autorreflexões sobre a prática docente desses professores. Neles, identificamos uma



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

maior concentração (42,35 %) na área de linguagem com ênfase na leitura e no uso de gêneros textuais em sala de aula, sejam eles escolares, não-escolares ou literários. Isso demonstra o reflexo das políticas de formação, geralmente centradas no ensino da língua portuguesa, na busca de propiciar aos professores um olhar mais centrado nas questões de linguagem - a leitura e a escrita -. O termo gênero vem se ampliando e tomando lugar no discurso dos professores que estão no contexto da escola. Essa ampliação tem relação com a formação desses professores que vão adotando termos que fazem parte das atuais discussões acerca da linguagem nos contextos escolar e extraescolar. Vemos que tanto a alfabetização quanto o letramento permeiam as práticas pedagógicas comprometidas com o papel inclusivo da escola com ensino de língua portuguesa, cujo propósito é formar sujeitos que dominam a sua língua (SOARES, 2004).

Outros temas, não relacionados à área da Língua Portuguesa, têm se evidenciado nesses trabalhos. Entre eles, o lúdico tem levantado discussões no universo da sala de aula, com ênfase nos jogos e nas brincadeiras com 23,53 % dos trabalhos. No geral, podemos afirmar que esses trabalhos foram direcionados para o universo da educação infantil, sejam voltados para áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, sejam relacionados aos temas transversais.

Percebemos que a escolha do lúdico tem relação com a motivação para aprendizagem. É preciso evidenciar que motivar é um procedimento externo dos professores que buscam um movimento interno por parte dos alunos que chamamos de mobilização. Este só ocorre se houver “um desejo do próprio aluno. Mobilizar é fazer uso de si, para si”, ou seja, é preciso que haja sentido para o aluno (CHARLOT, 2008, p.55). O lúdico pode trazer leveza à rotina escolar, levando o aluno a registrar os ensinamentos de forma significativa. No contexto da educação infantil, é essencial ao professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, um perfil voltado para uma pedagogia relacional, auxiliando a interação do aluno com o meio.

Os objetos relacionados às áreas de conhecimento específico e temas transversais, ocupam a terceira posição no quadro ora analisado, cerca de 16,47%. É o



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

caso do ensino da matemática, da história, da educação ambiental e da educação sexual. Acreditamos que essas escolhas estão relacionadas com a empatia dos professores com essas áreas de conhecimentos específicos. Como exemplo, podemos citar a Matemática, disciplina que, ao longo dos anos, tem sido tomada como difícil, tanto nos discursos de professores em formação quanto por alunos da educação básica (NACARATO, 2011).

No que se refere aos temas transversais educação ambiental e sexual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, tratam de temas fundamentais para esta sociedade capitalista, como temas transversais para serem desenvolvidos na educação básica. Esse documento se divide em duas partes. A primeira trata da questão ambiental e dos modelos de desenvolvimento econômico e social, da Educação Ambiental, das organizações governamentais e das lideranças nacionais e internacionais; com destaque para os objetivos gerais do tema Meio Ambiente para o ensino fundamental. A segunda parte faz referência aos conteúdos de Meio Ambiente para o primeiro e segundo ciclos, aos critérios didáticos de avaliação e orientação; além de trazer um anexo sobre conferências internacionais que discutiram a questão ambiental e a Educação Ambiental (LEMOS; DAVID, 2011). Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos Temas Transversais (BRASIL, 1997) defendem que o professor deve trabalhar em seu cotidiano pedagógico os conteúdos de ética, onde se prioriza o convívio escolar.

As relações interpessoais aparecem na quarta posição com 12,94 % dos trabalhos voltados para *bullying*, violência na escola, a indisciplina, a afetividade e a participação da família no contexto escolar. Esses objetos chamam nossa atenção por serem temáticas que evidenciam comportamentos no contexto escolar e a busca de parceria com a família na educação dos alunos. Entendemos que esses temas surgem pela própria dificuldade de lidar com essas situações, daí refletir e trabalhar sobre eles com seus alunos. Duas questões se evidenciam nesses olhares. Primeiro a situação da sociedade atual que apresenta dificuldade/intolerância de lidar com o outro e, segundo, essas questões são tomadas como reflexão e busca de solução nos trabalhos pelo próprio olhar teórico que as professoras em formação vão se apropriando, seja com a psicologia,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

seja com sociologia no curso.

Outros temas foram identificados com menor incidência. Trata-se da gestão escolar, inclusão e a formação de professores que se encontram no universo mais amplo da escola, no entanto só identificamos do primeiro, quatro trabalhos, do segundo dois e do terceiro, um. Esse quase silenciamento nos leva a inferir que esses objetos ainda não conquistaram momentos de reflexões dos professores em suas práticas. Talvez por não estarem diretamente ligados ao universo de sala de aula, como é o caso da gestão escolar. Ou por serem uma temática emergente, como a inclusão, deixando os professores inseguros para discutir/refletir sobre esse objeto. Ou ainda, por serem orientados a tomar a prática de sala de aula como objeto de reflexão (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, 2012). Embora essas temáticas tenham sido pouco refletidas pelos professores em formação, já propiciam outros olhares sobre esses objetos.

Considerações

Os diferentes objetos abordados nos trabalhos analisados descortinaram-se desde o momento inicial do trabalho com o componente curricular estágio com caráter teórico-prático, buscam indicar pistas para uma melhor compreensão dos aspectos que dificultam ou potencializam o trabalho docente e, ao mesmo tempo, apresentam pressupostos teóricos e didático-pedagógicos.

Compreendemos que esses diferentes objetos são resultados das experiências sentidas e vividas pelos professores em formação, reflexos das relações subjetivas e objetivas construídas no contexto formal – escola e instituição formadora. Um processo que se constitui da reflexão-ação proporcionada por essas experiências, com maior ou menor evidência. Esse refletir sobre os objetos em um trabalho monográfico demonstra a importância da formação por evidenciar inquietações e, ao mesmo tempo, busca não de soluções permanentes, mas de possibilidades de um trabalho pedagógico que entrelace o si e o outro.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O mais importante neste estudo é destacar que a pesquisa é uma ferramenta importantíssima utilizada para iniciar e dar continuidade à formação profissional. Situar o componente estágio curricular supervisionado como espaço de discussões que envolvem reflexões teóricas e práticas é pensar que o ato de pesquisar deve ser um exercício contínuo tanto no professor como no aluno.

Referencias

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução: Lucie Didio, Liber Livro, Brasília, 2007, série Princípios v. 3.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GASPAR, M. M. G. S. **Acompanhamento do Memorial de Formação: entre formar e formar-se**. Tese doutorado UFRN, 2014, 241 fls.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação. Clássicos das histórias de vida. PAULUS/UFRN, 2010.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v 19, n 2, jul/dez. 2011, p. 4-27.

LEMOS, E. M.; DAVID, C. M. **Reflexões sobre o tema transversal meio ambiente no ensino fundamental**. Camine: caminhos da educação, Franca-SP, v. 3, n.1, jul. 2011.

MINAYO, M. C. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

NACARATO, A. M. **As narrativas (Auto)biográficas e as narrativas da experiência docente na constituição profissional do professor que ensina Matemática**. Relatório



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

final de pesquisa relativo ao Estágio de Pós-Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação UFRN/Natal, Campinas, 2011.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, S.P. Editora da UNICAMP, 2007.

PASSEGGI, M. C. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, T. M. N. (Orgs). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN: São Pulo, Paulus, 2008, p.43-60.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico do Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica**. Nazaré da Mata-PE, 2012.