

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA. ¹

Autora: Ariana da Silva Medeiros ²
ariana.bombom@bol.com.br

Coautor: Gilmara Gomes da Silva
gilmaragomes@hotmail.com

Coautor: Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo³
jacicleidemelo@hotmail.com

Resumo

O objeto de discussão deste trabalho é o estágio supervisionado como espaço colaborativo na construção de saberes no contexto da formação inicial de docentes no Curso de Pedagogia. Teve origem numa experiência vivenciada como professoras estagiárias no Estágio Supervisionado II componente curricular do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu (CAP) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde atuamos no 2º ano do Ensino Fundamental numa escola pública da rede municipal em Patu/RN. É um estudo de natureza qualitativa, que se insere na metodologia de um estudo de caso. Adotamos como princípio a reflexão crítica sobre a prática, visto que as duas pesquisadoras são sujeitos do objeto de estudo, à medida que as análises ocorrem a partir da experiência vivenciada por elas. Para construção dos dados utilizamos as anotações do diário de bordo realizadas durante o período de Estágio Supervisionado II como professoras estagiárias. O objetivo é analisar a importância do Estágio Supervisionado na construção de saberes que favoreçam a formação do docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As análises estão ancoradas em Pimenta (1997), Freire (2007), Tardif (2002), entre outros. Os resultados apontam que o estágio é espaço privilegiado de formação ainda limitado, no entanto, é uma instância de articulação entre os saberes teórico-práticos. O estudo nos permitiu concluir que as instituições de ensino superior precisam efetivar o estágio numa perspectiva de práxis – diálogo entre teoria e prática.

Palavras- chaves: Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Saberes, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, em especial, no Curso de Pedagogia, está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN) aprovadas em 15 de maio de 2006. Discutir a formação de professores dos anos iniciais

¹ Trabalho apresentado no curso de Pedagogia CAP/UERN como requisito da conclusão das atividades do Estágio Supervisionado II.

² Alunas graduandas do VII período do Curso de Pedagogia.

³ Professora Mestre do DE do CAP/UERN, Supervisora de Estágio e Orientadora do trabalho.

do ensino fundamental, enquanto possibilidade de construção de saberes necessários à prática pedagógica é uma tarefa complexa.

Os estudos realizados na área de formação docente Pimenta (1997), TARDIF (2002), FREIRE (2007) tem mostrado uma crescente valorização à construção de saberes docente. Para estes autores a formação deve representar um espaço de reflexão, tendo como meta a construção de saberes e novas proposições para a ação educativa.

A Pedagogia como uma área de conhecimento voltada para a compreensão dos aspectos educacionais do ser humano, assim como as variadas práticas pedagógicas a serem oferecidas aos diferentes sujeitos que dela podem se beneficiar, tem sido objeto de estudo para LIBÂNEO (1998), PIMENTA (2002) entre outros. No sentido de discutir a sua identidade e a unidade entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia.

O Estágio Supervisionado nestas discussões é concebido como uma ferramenta essencial para a consolidação da prática docente. Entende-se a prática de estágio supervisionado como o momento de solidificação de conhecimento em diversas áreas que compõem a formação teórica inicial, em que ao aluno é oferecida a oportunidade de vivenciar situações reais no contexto educacional, para que possa construir e/ou desenvolver algumas habilidades específicas, necessárias ao seu futuro desempenho, resultando em fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa maneira, o Estágio Supervisionado adquire um papel substancial no processo da graduação, uma vez que, o mesmo caracteriza-se como a prática em meio a uma formação acadêmica. De acordo com PICONEZ (2000, p. 16) "os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino cujo objetivo é o preparo do licenciamento para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina".

O Estágio é um momento de uma procura pelo o aprendizado pessoal e profissional, acredita-se que por meio dele o docente satisfaz em grande parte seus interesses, necessidades e desejos particulares, na qual é um meio privilegiado de inserção na realidade educacional.

Diante desses aspectos, nos questionamos: qual a importância do Estágio Supervisionado na construção de saberes que favoreçam a formação do docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Responder a esta questão é o objetivo deste estudo que se evidenciou a partir de uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado II componente

curricular do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu (CAP) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde atuamos no 2º ano do Ensino Fundamental numa escola pública da rede municipal em Patu/RN. O estudo assumiu os princípios do paradigma qualitativo e a forma de um Estudo de Caso. Para a construção dos dados, utilizamos o diário de bordo onde fizemos as observações sobre a experiência vivenciada.

Assim, desenvolvemos, inicialmente, à luz dos estudos de Pimenta (1999), TARDIF (2002), GAUTHIER (1998), dentre outros, uma reflexão sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia e a importância da relação teoria-prática na construção de saberes, na segunda parte, analisamos as contribuições do Estágio Supervisionado na construção de saberes que favoreçam a formação do docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO ÂNCORA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

Desde o século XX, que os cursos de formação de professores fundamentavam-se na concepção epistemológica da racionalidade técnica. Nesta concepção que se coloca teoria de um lado e a prática de outro, configura-se uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas – consideradas as disciplinas práticas, em detrimento das teóricas – consideradas as disciplinas científicas. Muitos autores discutiram essa forma dicotômica de configurar-se o currículo do curso de licenciatura, como ressalta Gomes (1992, p.98):

Os currículos são normativos, com a sequência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. Dentro da racionalidade técnica o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se, portanto após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável. (GOMES, 1992. P.98).

Em tempos atrás, quando terminada a graduação, pensava-se que o profissional docente estaria pronto para trabalhar em sua área, sem se preocupar em adquirir novos conhecimentos, hoje passamos a reconhecer a complexidade da prática pedagógica e, desde então, vêm-se buscando novos paradigmas para compreender a formação docente e os saberes que são requisitados a esse profissional.

Consideramos que o processo formativo inicial é impulsionador para as escolhas profissionais posteriores, bem como para as atitudes que o sujeito terá como docente. Além disso, são as vivências no curso de graduação que deixam marcas significativas na trajetória dos pedagogos, influenciando-os no desenvolvimento das atividades como professores.

Pensar sobre a relação entre teoria e prática no contexto da formação inicial de professores é algo complexo. Sabemos que a formação docente requer a construção de saberes diversos, essenciais para a formação profissional. PIMENTA (1999, p. 24) afirma que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, p. 24, 1999)

Partindo dessas considerações, inferimos que os saberes acadêmicos são primordiais na formação do professor, porém se aceitarmos o fato de que esses saberes são suficientes para garantir a relevância de uma prática, estaremos desprezando o papel da vivência prática como fonte riquíssima de conhecimento, isto é, o saber da experiência. Apesar de por um longo tempo, acreditar-se que o conhecimento acadêmico era suficiente para a excelência no trabalho dos professores, atualmente, após estudos sobre construção de saberes Tardif (2002), Pimenta (1999) as propostas curriculares de formação que consideram apenas o conhecimento teórico como suficiente estão se tornando obsoletas e criticadas.

Sabemos que os saberes acadêmicos são importantes para a formação do profissional, mas consideramos também o saber da experiência como aporte para a profissionalização docente. PIMENTA (1999, p.20) caracterizando os saberes da experiência destaca:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 1999, p. 20).

Todavia, é necessário enfatizar que os saberes da experiência não tornam os demais saberes menos importante. A prática pedagógica, que é o fazer diário do docente, precisa não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas também das vivências práticas que permitem ao docente observar o contexto onde vai atuar como profissional (a escola, os alunos, o processo de ensino e de aprendizagem) são de extrema importância para favorecer uma formação mais sólida. Defendemos que os saberes acadêmicos os saberes pedagógicos e os saberes experienciais se complementam e alicerçam a formação do professor.

Segundo Tardif (2002), os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também os saberes dele.

A situação do corpo docente em relação aos saberes, segundo TARDIF (2002, p.33) pode ser resumida em:

- Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.
- Que embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.
- O status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que, constituem, para eles, fundamentos da prática e da competência profissional. (TARDIF, 2002, p.33)

Estes saberes pressupõe “aprender a ensinar”, ou seja, dominar os saberes que são essenciais para a prática docente. Neste sentido, contextualizar a formação de professores na graduação é necessário na medida em que a teoria e a prática favorecem a construção do saber docente, cujo objetivo último é interagir para modificar a formação dos alunos, considerando este processo como fundamental para o desempenho profissional.

Para GAUTHIER (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. O autor concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Concordamos com Freire (2007), que ressalta a importância dos cursos de formação no sentido de prepararem os professores como profissionais e como seres situados histórico-culturalmente, orientados a construir uma prática docente crítica, cada

vez mais rica e significativa, a partir dos saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica emancipadora.

De maneira sucinta, apresentamos alguns elementos teóricos sobre construção saberes docente, que vêm facilitar a compreensão do processo de formação de professores, numa perspectiva de desenvolvimento de uma práxis significativa.

REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NO CAP/UERN: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Um dos grandes desafios para o acadêmico de Pedagogia é o de adquirir a devida experiência para o processo de profissionalização docente. Entendemos que a graduação em Pedagogia é a base fundamental para o exercício profissional do docente que atua tanto na educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, o processo de formação inicial na graduação tem muitos desafios, os quais se relacionam à identidade dos cursos de formação, aos componentes curriculares que ancoram a proposta de formação em seus projetos pedagógicos e o distanciamento entre teoria-prática dos conhecimentos trabalhados neste contexto de formação. Segundo PIMENTA (1997 p.16) os cursos de formação de professores

Ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade profissional. (PIMENTA, 1997 p.16).

O Estágio Supervisionado objeto de discussão desse trabalho vem conquistando espaço privilegiado nas pesquisas que discutem a formação de professores na graduação. Ele tem sido visto como laboratório na formação do graduando, espaço de aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional, âncora que possibilita a relação teoria-prática docente.

O Estágio Supervisionado no CAP/UERN segundo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC, 2008) tem uma carga-horária de 495 horas que são distribuídas da seguinte forma: Estágio I, em Educação Infantil, com 165 h/a (45 h/a em sala de aula e 120 no campo de estágio); Estágio II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 165 h/a (45 h/a em sala de aula e 120 no campo de estágio) e o Estágio III, vivenciado

em contextos não-escolares, com 165 h/a(45 h/a em sala de aula e 120 no campo de estágio).

A proposta desenvolvida no Estágio Supervisionado II onde atuamos como estagiárias no 2º ano do Ensino Fundamental está organizada da seguinte maneira: Orientações/discussões teórico- metodológicas- 45h; Observação direta nas salas de aulas – 20h; Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula– 20h; Aplicação do planejamento de 60h, sendo no mínimo 40h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, podendo 20h serem operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade – 60h; Registro e sistematização da experiência -16h; Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido - 4h.

A partir da experiência vivenciada nesse estágio já mencionado podemos perceber os desafios que ainda são impostos a esse componente curricular no Curso de Graduação em Pedagogia, como também as ricas contribuições que ele oferece tanto aqueles que estão em processo de formação quanto à própria comunidade escolar lócus onde se efetiva a experiência do Estágio Supervisionado, em nosso caso, as escolas da rede pública do município de Patu/RN que tem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inferimos que o estágio supervisionado é um espaço que proporciona ao educando adotar um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão, e, principalmente, sobre a relação entre a teoria e a prática docente; pois percebemos que nossa formação é que rege nossa docência.

Neste sentido, com a experiência do estágio percebemos que um dos grandes desafios da nossa futura profissão é de adquirir experiência para o processo de profissionalização educacional, isso requer muito estudo e dedicação pessoal e profissional. No tocante, aos principais desafios está relacionado ao planejamento e desenvolvimento da proposta de docência. Após a observação no lócus onde foi realizada a docência construímos um projeto interdisciplinar, o qual teve com eixo central levar uma contribuição aos sujeitos do campo de estágio (tanto docente como os discentes).

O momento de construção do projeto (planejamento) foi muito complexo – exigiu tanto um conhecimento do contexto onde iria ser desenvolvida a proposta, como saberes pedagógicos quanto às questões didáticas que permeiam o planejamento de ensino. Apesar de já ter estudado didática e componentes curriculares relacionados aos

ensinos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, sentimos dificuldades de articular os objetivos dessas áreas, os procedimentos de ensino e recursos didáticos numa perspectiva interdisciplinar – proposição na qual temos que nos referenciar no planejamento das atividades de estágio.

Por outro lado, o tempo que temos para atuar na docência é muito curto 40h. Para um graduando que ainda não teve experiência no ensino, esse tempo torna-se pequeno, acaba não permitindo um diagnóstico mais elaborado de como se evidenciam as situações teóricas e práticas que envolvem o contexto de uma sala de aula.

O pouco tempo que passamos na sala de aula 20h no período de observação e 40h no período de docência acaba sendo um desafio. Visto que, não dá para conhecermos na íntegra os por menores do processo de ensino e de aprendizagem na prática. (TRECHO DO DIÁRIO DE BORDO, p.12, 2012).

Neste sentido, percebemos este aspecto como uma fragilidade do estágio supervisionado no contexto que estamos analisando. No entanto, pensamos que embora as experiências vividas no campo do estágio sejam recortes da profissão, tornam-se indispensáveis, pois permitem o contato dos acadêmicos com o contexto onde irão atuar.

Outro desafio que se apresentou em nossa experiência no estágio foi a relação entre o estagiário e os alunos do campo de estágio. Sabemos que a criança precisa de tempo para se socializar e o educador para suscitar essa socialização deverá conhecer suas necessidades básicas, suas características evolutivas e ter informações quanto as suas preferências.

A socialização das crianças conosco começa a acontecer, estão menos tímidas em participar das atividades, conseguimos perceber algumas peculiaridades no grupo (quanto às atividades que tem mais facilidade, que motivam mais e também as que precisam ser mais intensificadas). Pena que já estamos no penúltimo dia de regência. Agora que poderíamos trazer mais contribuições, já que passamos a conhecer melhor o grupo de crianças. (TRECHO DO DIÁRIO DE BORDO, p. 20, 2012).

Indiscutivelmente, analisando o estágio que vivenciamos esses foram os principais desafios. Contudo, essa experiência foi de grande valia para nossa formação, o estágio supervisionado se caracterizou como um laboratório para compreendemos

com mais propriedade aspectos do processo de ensino e aprendizagem que até então só havíamos visto na teoria.

Como contribuição para nossa formação inicial, destacamos o contato pessoal com o contexto educacional real (com todos seus conflitos e sucessos), sem dúvida essa é a principal contribuição.

Poder perceber como é o funcionamento na íntegra de uma sala de aula com crianças, o trabalho de uma professora que atua com crianças nos permitiu refletir sobre o quanto é importante estarmos preparado para essa tão grande tarefa que é educar. É preciso durante o curso de graduação haver mais momentos para essas experiências. (TRECHOS DO DIÁRIO DE BORDO, p. 15, 2012)

Através dessas impressões inferimos que o estágio supervisionado é um espaço de mediação. Ancorados em Vygotsky (1998) funciona como Zona de Desenvolvimento Proximal - distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Quer dizer, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

Das contribuições relevantes á construção de saberes para a docência, destacamos, ainda, a tomada de consciência por parte de nós futuros professores, de que as teorias estudadas no curso de formação são fundamentais, mas não são suficientes para o pleno exercício da docência. É imprescindível, assim, a imersão nos contextos reais de ensino, para vivenciar a prática docente mediada por professores já habilitados.

Partido dessas reflexões, ressaltamos que a maior contribuição que o projeto de estágio nos proporcionou foi o próprio estágio, pois através dele passamos a refletir sobre os saberes necessários ao docente. Diante disso, o Estágio II nos anos iniciais do Ensino Fundamental favoreceu à reflexão crítica sobre a construção da identidade pessoal e profissional docente.

MIZUKAMI (2002, p. 167) situa o conceito de reflexão como um caminho para o aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário.

Por fim, cabe enfatizar que o estágio supervisionado no âmbito da formação inicial do professor, dentro das universidades, assume relevante papel para a melhoria da qualidade da formação do futuro professor.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

As considerações que ora apresentamos têm como premissa apresentar apenas alguns elementos já apontados no decorrer do texto de forma a contribuir para a reflexão sobre a formação docente e a construção de saberes a partir do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia.

Destacamos que a prática do Estágio Supervisionado é essencial para a formação docente, defendemos que uma prática de estágios com qualidade está relacionada à existência de uma maior integração na relação entre teoria e prática, o que demanda uma aproximação entre componentes curriculares de caráter teórico e os que têm uma natureza mais prática enquanto elementos que se complementam.

As análises apresentadas demonstram que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia cria oportunidades para diálogos, reflexões sobre as concepções e práticas educativas, incidindo na construção e (re)significação de saberes.

Ademais, o estágio supervisionado nos mostrou a importância da teoria estudada e da prática na construção de saberes para a formação docente. Reportamos-nos a Freire (1991) quando afirma que o professor se constitui ao longo de sua trajetória histórica.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para se educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Neste sentido, entendemos que o estágio é apenas uma etapa do percurso da formação numa graduação, que traz oportunidade de crescimento profissional e pessoal, percebermos que ele é fundamental nos cursos de licenciatura, por preparar o futuro professor para trilhar possíveis caminhos.

REFÊRENCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

BRASIL, Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura.** Maio de 2006.

CAJIM-UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Patu/RN, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAMBOA, S. S. **A contribuição da pesquisa na formação docente.** In: REALY, A. M. ----- IN M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, Pérez. **A Formação dos professores da licenciatura.** Os professores e sua formação. Portugal: Porto Ed. 1992.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos da Investigação e Formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez. 2002.

PICONEZ, Stela C. Berhtolo. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado.** 5ª ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

