



AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - EM ENSINO FUNDAMENTAL I PARA OS PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

Joais Martins Silva; Amauri Martins Bezerra Neto

Universidade Federal de Pernambuco

joais_martins@hotmail.com; ambn_roadtolove@live.com

Resumo

O presente artigo busca discutir o Estágio Supervisionado II – em ensino fundamental I, do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Isto é, em saber como este componente curricular tem contribuído para a formação inicial do/a futuro/a pedagogo/a. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: Quais as contribuições do estágio supervisionado II – em ensino fundamental I para a formação inicial do/a pedagogo/a da (UFPE-CAA)? Tivemos como instrumentos metodológicos a observação participante e o diário de campo para a coleta dos dados na escola. Na discussão teórica trazemos referências acerca do elo teoria-prática; e do conceito de Práxis e Prática docente. Na discussão dos dados buscamos trazer aspectos que respondessem os nossos objetivos específicos, logo, a questão central. Por fim, encerramos o trabalho apontando quais foram as contribuições do Estágio Supervisionado II – em ensino fundamental I apontando os avanços e limites em desenvolver o mesmo. Reconhecendo que as impressões do trabalho são parciais, portanto, podendo as mesmas ser ampliadas em outros trabalhos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, formação inicial, elo teoria-prática.

Introdução

O presente trabalho busca relatar a experiência viabilizada pelo Estágio Supervisionado II – em ensino fundamental I. Este sendo parte dos componentes curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), o qual por sua vez foi desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino, localizada no município de Caruaru – PE. A efetivação desta atividade mostrou-se como importante mecanismo na construção de nosso processo formativo, justamente por nos proporcionar várias reflexões que partiam de nosso papel de estagiários até futuros profissionais da educação.

O estágio supervisionado surge enquanto possibilidade maior de aproximação com a realidade existente no trabalho docente, uma vez que o movimento de inserir-se em sala de aula propicia a construção de relações entre o estagiário que está iniciando sua vida na profissão docente e o profissional veterano que já tem essa profissão consolidada. E isso de fato vem apontar para a formação do professor, num processo de “olhar para si, buscando conhecer-se; entregar-se ao processo de autoconhecimento, responsabilizando-se por sua própria educação.” (OSTETTO, 2008, p. 127). Ou ainda como afirma Lima (2001), quando assinala que o estágio,

[...] é o lugar, por excelência, para trazermos à tona as questões e aprofundarmos nossos conhecimentos e discussões sobre elas. É o momento de revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor, para compreendermos o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. [...] O estágio supervisionado, visto como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor, é o locus dessas reflexões sobre o professor e seu trabalho (p.16).

O formar-se professor tem a ver muito mais com o fato de compreender-se como sujeito atuante na área da educação – entendendo também a importância presente no ato de formar seus alunos para a sociedade – do que com o mero cumprimento de exigências curriculares dos cursos de formação.

Para tanto problematizamos: Quais as contribuições do estágio supervisionado II – em ensino fundamental I para a formação inicial do/a pedagogo/a da (UFPE-CAA)? Assim, tivemos como **objetivo geral**: Analisar as contribuições do estágio supervisionado II – em ensino fundamental I para a formação inicial do pedagogo/a da (UFPE-CAA). Na busca de responder a questão central elencamos os seguintes **objetivos específicos**: 1) relacionar o elo teoria-prática no estágio supervisionado; 2) apontar os avanços em desenvolver o estágio supervisionado em uma sala de ensino fundamental I; e 3) assinalar os limites encontrados no estágio supervisionado em ensino fundamental I.

Metodologia

A metodologia utilizada nesse trabalho consiste na observação participante, na qual o sujeito desenvolve maior contato com o meio no qual se insere, neste, caso a escola. Esta se caracteriza ainda como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre



investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada (Bogdan e Taylor, 1975).

Utilizamos também do diário de campo como forma de registrar acontecimentos observados e vivenciados através de tal experiência. Lage (2005) aponta para o fato de que o diário de campo é um instrumento que não se faz apenas na atividade de registrar algo, mas também como importante instrumento de análise de todo o trabalho de campo. Este que exige disciplina de quem opta por utilizá-lo, mas proporciona ao pesquisador uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos passos dados (p. 452).

Fundamentação Teórica

É importante construir um diálogo a partir daquilo que nos é fornecido como fundamentação teórica, visto que a teoria muito tem a nos oferecer no sentido da apropriação do conhecimento sobre os elementos que tratamos no decorrer do presente trabalho. De fato, teoria e prática caminham juntas, pois percebemos que ambas fornecem condições para que possamos estabelecer a construção dos saberes sobre – especificamente neste caso – o estágio. Buscamos então, discutir teoria-prática, a conjuntura existente entre práxis e prática docente.

- **Prática e Teoria como elementos indissociáveis**

Desde muito cedo fomos habituados à ideia de que prática e teoria são elementos antagônicos, os quais se encontram em oposição completa um ao outro. Acreditamos que ouvir frases do tipo: “falar é uma ‘coisa’, mas fazer é outra”, deva ser comum para muitos de nós, em algum momento de nossas vidas, seja em qual situação for. Este é então, o pensamento equivocado sobre o elo teoria e prática.

Esta ideia se traduz na fala de alguns sujeitos que discorrem da necessidade de unir teoria e prática na intencionalidade da busca por um objetivo comum. O que pode ocorrer neste sentido é a falta de percepção sobre o elo existente entre estes dois elementos, no qual uma determinada teoria mantém-se relacionada intimamente a uma prática em específico, e esta relação vem se mostrar presente no momento em que refletimos sobre o fato de que a teoria nada mais é do que a sistematização daquilo que anteriormente fora percebido.

De fato a atividade teórica “só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (VÁZQUEZ, 1997, p. 202). Não há separação entre teoria e prática, o que há é uma unidade entre os dois aspectos (PIMENTA, 1995). Ou ainda, como complemento um do outro no trabalho do professor, isto é, “teoria como referência, a prática como ferramenta” (ANDRADE, 2004)”.

Ao praticarmos algo estamos nos remetendo a uma determinada teoria, mesmo que muitas vezes esta seja desconhecida em suas origens. Tomemos como exemplo a profissão docente: é possível que o professor adote para si uma postura que está ligada ao tradicionalismo pedagógico (onde o professor é visto como figura central, os conhecimentos são tomados como verdade absoluta, a quantidade vale mais do que a qualidade, etc), sem ao menos conhecer esta linha de pensamento em sua totalidade.

O que é possível perceber é a distinção entre teoria e prática no que tange aos seus objetos, finalidades, meios e resultados. Nesse sentido, nos remetemos a Vázquez (1977), quando diz que a atividade teórica possui peculiaridades próprias:

seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva –, ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. (p. 203).

Percebe-se então que a finalidade desta atividade teórica vem a se concretizar através da transformação no plano ideal, pela formulação de hipóteses e teorias que objetivam suprir determinada necessidade no plano real. Daí, partimos para a reflexão sobre a atividade prática, manifestada no trabalho humano.

[...] o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria – sobretudo no trabalho humano – exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para se tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades. (VÁZQUEZ, 1977, p. 193).



Estas especificidades próprias da atividade prática apontam para sua utilidade enquanto possibilidade de mudança daquilo que é real, no fato de empregar através de determinados procedimentos, ações que sejam efetivas na reconstrução da matéria. Em relação às especificidades da prática docente no campo do estágio, estas se traduzem em duas vertentes, na qual a primeira delas aponta para a própria mudança que vem a se manifestar no estagiário ao conhecer a realidade na qual este atuará; e a segunda se materializa através da mudança que ocorre na instituição escolar que se dispõe a receber estes novos sujeitos em formação.

Já acerca do que vimos construindo até o presente ponto, faz-se necessário pensar sobre o conceito de prática (mais especificamente a prática docente) em consonância com a ideia de práxis, que trataremos a seguir.

- **Práxis e Prática docente**

O conceito de práxis, conforme afirma Vásquez (1977), consiste numa atividade prática que faz e refaz “coisas”, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. Compreende-se então a prática docente enquanto um tipo de práxis, visto que a educação aqui, sendo operada pelo professor juntamente aos seus alunos, vem assumir o papel transformador da realidade.

Efetivamente, a educação mostra-se enquanto fundamental ferramenta na possibilidade de mudanças da sociedade. Uma educação de qualidade é capaz de fornecer aos sujeitos melhores condições nos mais diversos aspectos de sua vida. Aquele que tem acesso a uma boa educação é capaz de sentir-se cidadão ativo e atuante da sociedade em que vive, podendo assim interferir nela, melhorando-a através de suas ações. Bem como destaca Luckesi (1996), “entendemos como cidadão aquele que vive a plena posse dos direitos e a possibilidade concreta de exercer seus valores sociais” (p.34).

Ao falarmos de educação de qualidade, pensamos que esta se encontra permeada por duas características fundamentais. A primeira delas diz respeito ao próprio governo enquanto mantenedor da rede de ensino (da rede de ensino pública mais especificamente), encarregado em gerir subsídios suficientes para o bom funcionamento desta rede. Não nos ataremos a este aspecto, pois não é de nosso interesse neste momento. A segunda característica trata justamente da equipe mais próxima da educação – gestores, professores, entre outros. Destacamos então o papel do professor e de sua prática docente, visto que, diretamente, este é

o sujeito que mais próximo se encontra do processo de ensino-aprendizagem, que mais se utiliza da educação enquanto ferramenta motriz deste processo.

Com base no que debatemos até então, buscamos tratar um pouco sobre a prática docente. De fato, a prática docente é própria do professor, daquele sujeito que se dispõe a lecionar, e esta desvela algumas especificidades deste sujeito. Caldeira (1995), afirma que:

a prática docente é, portanto, resultado de um processo de construção histórica. Nesse processo, alguns elementos dessa prática permanecem, isto é, apresentam continuidade histórica, enquanto outros se transformam. Na prática docente, nem tudo é reprodução. (CALDEIRA, 1995, p. 8)

Percebe-se então que prática docente não é um elemento estável. Este é passível de mudanças, instável e porque não afirmar que é também capaz de ser alterado segundo os sujeitos que dele se usufruem? Nenhuma sala de aula é igual à outra – seus sujeitos são únicos, logo a prática docente que cada professor adota para exercer seu trabalho também é única.

Discussão sobre a experiência do estágio supervisionado em ensino fundamental I

Aqui buscamos responder a questão central, discutindo os três objetivos específicos, para tanto, resgatamos as memórias do relatório de estágio e do diário de campo como fontes norteadoras para efetivação deste fim. De maneira que traremos o objetivo seguido da discussão dos dados.

Como primeiro objetivo específico temos: *relacionar o elo teoria-prática no estágio supervisionado*. Pensamos que essa relação teoria-prática foi algo que sempre esteve presente durante todo o período em que estivemos no estágio supervisionado. Isso porque, em cada situação percebida e vivida, vinha em nossas mentes a relação que aquele determinado fato tinha como aparato teórico. Por exemplo, quando surgiam questões que dizem respeito a gênero, relações étnico-raciais, indisciplina, elaboração dos planos de aula, estratégias de como, por que e para quê ensinar, entre outros, ali estava a reflexão e o norteamento de como agir embasados na teoria, isto é, não tínhamos o fazer e o pensar isolados, como algo que nunca antes tenha sido pensado por alguém.



Nessa mesma direção, pensamos que o estágio supervisionado, em especial em ensino fundamental I, é um das primeiras experiências que tornam possível perceber a relação existente entre teoria e prática, ainda mais quando se pensa no fato de que já temos uma carga teórica bastante significativa, adquirida a partir de outros componentes curriculares que tratam da relação ensino-aprendizagem, a exemplo de disciplinas que tratam das metodologias de ensino, como português, matemática, geografia, história, ciências e outras, através das quais o campo de estágio possibilita perceber essas relações do pensado com o prático, isto é, são essas e outras bases teóricas que fundamentam nosso agir, "ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar" (PIMENTA, 1995, p. 61).

Nosso segundo objetivo específico é: *apontar os avanços em desenvolver o estágio supervisionado II em uma sala de aula do ensino fundamental I*. Nos dois últimos parágrafos, de forma indireta, apontamos alguns elementos que pensamos serem avanços em desenvolver o estágio supervisionado II, ou seja, quando apontamos a relação teoria-prática para o desenvolvimento das aulas a partir das orientações metodológicas para se planejar e desenvolver os conteúdos de conhecimentos específicos, em áreas como matemática, ciências, português, geografia e história.

Outros aspectos que podemos elencar acerca do avanço no desenvolvimento do estágio é o contato com o campo empírico, isto é, a escola e a sala de aula. A escola, porque esse contato nos ajuda a perceber os sujeitos no exercício de suas funções em busca de algo em comum, que se traduz, efetivamente, na garantia de que o ensino e a aprendizagem cheguem ao agente principal da escola que é o estudante.

E a sala de aula, porque foi nela que pudemos vivenciar o que se passa na mesma, o que envolve a prática do docente concretizada a partir do pensar e do agir, de como os educandos se portam frente a diversas situações – inclusive no que tange a seu interesse em aprender determinados conteúdos – entre outros aspectos. Esses foram alguns dos avanços que se desvelaram através de nossa vivência do estágio supervisionado. Mas quais foram os limites?

Esta indagação leva-nos a refletir acerca de nosso último objetivo específico: *assinalar os limites encontrados no estágio supervisionado em ensino fundamental I*. Os desafios que



encontramos no campo de estágio foram vários, mas iremos discutir respectivamente os seguintes pontos: a realidade social dos estudantes; a precarização do espaço escolar, e por consequência dos seus materiais; e a postura do docente frente à sala de aula, logo, ao ensinar.

Sobre nossas observações, pudemos levantar algumas informações muito importantes sobre a realidade na qual aquela turma se encontrava inserida. Isto se fez presente a partir do momento em que percebemos em muitos momentos relatos de violência e marginalidade na fala dos educandos. Acreditamos que este seja um fato muito importante, no qual o debate se faz necessário (como nos propusemos a fazer através das aulas que desenvolvemos), visto que é fundamental problematizar determinadas situações, questioná-las, com o propósito de encontrar justificativas para as mesmas através de uma reflexão coerente sobre o espaço que nos rodeia.

O segundo aspecto que limitou nossa atuação diz respeito à estrutura da escola, peculiarmente. Antes de tudo vejamos o que aponta a teoria acerca dessa questão, por isso vejamos o que aponta Escolano (1998), quando diz:

a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (p. 26).

É possível notar que muitas melhorias se fazem necessárias naquela sala, visto que sequer é possível pensar naquele ambiente sendo ocupado por todos os alunos sem que os mesmos sofram com a falta de espaço e o desconforto. Obviamente, a limitação aqui encontrada muito implica de forma negativa no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos que frequentam aquela sala de aula.

Por fim, algo que limitou e/ou foi um desafio diz respeito ao (des)compromisso do professor frente à sala de aula. Afirmamos isto porque todas as vezes que frequentávamos a mesma, percebíamos que não havia um planejamento sobre o que iria se vivenciar naquele dia. Até então, isto era algo que só tínhamos observado, mas que foi confirmado quando, através de uma de nossas conversas informais, o professor informa que não tem planejamento diário, semanal, mensal ou afins, que apenas conta com uma referência de conteúdos a



ensinar, a qual inclusive nos repassou para que pudéssemos pensar sobre o que desenvolveríamos em nossas aulas.

Pensamos que essa atitude de certa forma contribui para a desvalorização do estágio, ou seja, tivemos a impressão que o docente não entende/entendeu o sentido do estágio, o qual ele também faz em contribuir para nossa formação e construção da identidade profissional, tal como postula Andrade (2004) em dizer que,

é portanto, o estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete (p. 2).

Outra questão que dificultou o nosso pensar, diz respeito ao tempo, isso por que os estudantes estavam acostumados a chegar à sala de aula e ficar cerca de uma hora (ou mais, dependendo da ocasião) sem fazer nada até que fossem iniciadas as atividades do dia, sem que o professor orientasse os seus alunos para que os mesmos pudessem tirar proveito deste tempo fazendo algo produtivo, o que acarretava na dispersão dos mesmos. Tínhamos certo receio de romper com essa rotina, mas não tivemos dúvidas de que era necessário descontinuar (pelo menos enquanto estivéssemos à frente das aulas) essa má utilização do tempo.

Conclusões

Buscamos aqui, a partir do que fora trazido anteriormente, fornecer elementos que respondam a nossa problematização, que consiste em questionar: Quais as contribuições do estágio supervisionado em ensino fundamental I para a formação inicial do pedagogo?

Entendemos que o momento de vivência do estágio supervisionado foi uma experiência ímpar na graduação, não só pela intervenção realizada em sala, mas pela oportunidade de começar a construir uma identidade profissional sólida. Lidar com essa nova perspectiva referente à aproximação com o campo no qual futuramente poderemos atuar nos revela as especificidades nele presentes, além de mostrar-se uma experiência que propiciou momentos ímpares no decorrer dos encontros, desde a análise da turma e seu modo de

trabalhar com as atividades propostas pelo professor, bem como pela oportunidade de compreender as especificidades das relações nela existentes.

Assim, devemos pensar o estágio como uma primeira possibilidade de compreender a profissionalização em conjuntura com a profissionalidade, pois invariavelmente moldamos algumas de nossas concepções sobre a escola e também sobre a sala de aula sob a óptica do papel que desenvolveremos futuramente – o de professor, sujeito este que carrega consigo a responsabilidade de formar sujeitos para o mundo.

Acerca do ensino fundamental, objeto primeiro de nosso estágio, compreendemos que este se mostra um enquanto espaço muito propício ao estudo, disponibilizando diversas possibilidades de pensar o trabalho docente em sua amplitude, buscando compreender aspectos como relação professor-aluno-comunidade, processos de ensino e aprendizagem, implicações do espaço físico no cotidiano escolar, métodos avaliativos, organização do tempo didático, entre outros. Vale salientar que expressamos nossas impressões com base naquilo que vivenciamos em nossa experiência particular em uma determinada escola, que segue determinados conceitos e exerce uma prática específica, da mesma forma que estas impressões poderiam (ou não) serem outras caso tivéssemos desenvolvido nosso estágio em outra instituição de ensino.

O estágio supervisionado, em análise, surge enquanto favorável contribuição para uma compreensão mais sólida do fazer pedagógico, que se refere às ações materializadas na escola, e em especial na sala de aula, sem perder de vista as relações do eixo teoria-prática. Percebendo-o também como momento de vivenciar a cultura da escola, através da forma que ela é conduzida, sua rotina, cotidiano, os alunos e aulas. É o estágio, ainda, o primeiro momento de construirmos uma identidade do professor e não de tio/a (FREIRE, 1997), o que por sua vez traz a responsabilidade de ser um agente de ações positivas nas vidas dos estudantes.

O mesmo contribuiu também para refletirmos no que se pode avançar acerca daquilo que pensamos que tenha dado certo, inclusive com intuito de reinventar a prática – em outras palavras, é colocar a auto reflexão a serviço do professor para que ele pense sobre o que realizou, percebendo assim novos horizontes. E ainda nessa direção, instigar o pensamento como instrumento para superar as dificuldades, bem como evitar, por exemplo, as ações observadas que prejudicam o aprendizado dos alunos, entre outras.



Essas nossas considerações acerca da nossa experiência no estágio supervisionado em ensino fundamental I, são construídas a partir do momento em que sabemos que as mesmas não se limitam a este trabalho, portanto, seu entendimento é parcial, o que possibilita ser ampliado na medida em que outros estudos são realizados.

Referências

ANDRADE, A. A. M. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. Disponível em: <<http://www.educ.ufrn.br/arnon>>. Acessado em: 01 de dez. de 2014. Natal: UFRN, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Ltda., 1994.

CALDEIRA, A. **Apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. *Caderno de Pesquisa*, n. 95, São Paulo, p. 5-12, nov. 1995.

ESCOLANO, A. **Arquitetura como programa**: Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO, F. A. Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 1998.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

LAGE, A. C. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico**: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. Tese de doutorado. Volume II – Diários do Trabalho Empírico. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, 2005.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LUCKESI, C. C. **Educação e cidadania**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OSTETTO, L. E. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor**. In: _____. (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2008, p. 127-138.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática.** Cadernos de pesquisa, n. 94, p. 58-73, 1995.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.