

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: itinerários... trajetórias**

Maria Antônia Alves Lima - Graduanda em Pedagogia/UFPI

Adélia Meireles de Deus - Mestranda em Educação/UFPI

Bárbara Maria Macêdo Mendes – Doutora em Educação/UFPI

### **Resumo**

Desde a década de 90, as pesquisas sobre formação docente apontam para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Diante disso, estamos desenvolvendo uma pesquisa cujos objetivos são analisar, sob o ponto de vista do aluno de Pedagogia, a relação entre formação acadêmica e prática docente, percebendo a relação teoria prática no encontro com as ações docente, através da disciplina Prática Pedagógica; e caracterizar os aspectos da formação que promovem a aproximação entre a formação acadêmica e a prática docente. Para a realização do estudo, optamos por uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, utilizando as narrativas como princípio teórico-metodológico, que direciona o instrumento, memorial de formação oportunizando aos interlocutores uma auto-reflexão para (re) planejar ações futuras tendo em vista, seu desenvolvimento profissional e pessoal conforme, Nóvoa (2000), Passeggi (2006), Sousa (2006), dentre outros. Os dados foram produzidos tendo como colaboradoras 10 alunas do 9º bloco de Pedagogia da Universidade Federal. O processo de produção de dados efetivou-se através do memorial, que perspectivou resgatar o pensamento dos interlocutores a cerca do estágio supervisionado, oportunizando-lhes a rememoração de suas histórias formativas tecidas nas vivências da prática pedagógica. No momento, a pesquisa sinaliza para os seguintes resultados: o estágio supervisionado é importante para a construção do repertório de saberes do professor em formação e exerce influência na formação docente; a prática pedagógica no estágio supervisionado é fonte importante de saberes experienciais.

**Palavras-chaves: Formação Inicial. Estágio Supervisionado. Narrativa. Memorial.**

### **Notas introdutórias**

Desde a década de 90, as pesquisas sobre formação docente apontam para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando, assim, o docente, como agente e sujeito de sua própria prática e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula e conforme, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida.

Compreendemos assim que, a prática pedagógica não deve fundamentar-se simplesmente na racionalidade técnica e instrumental, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos, nessa compreensão, percebemos que “sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana” (VEIGA, 2010, p.18). Comporta realçar, então, que para ensinar, é necessário entrar em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Diante disso, estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A Prática Pedagógica como locus do aprender a ensinar: narrativas discentes”, cujos objetivos são os seguintes: analisar, sob o ponto de vista do aluno de Pedagogia, a relação entre formação acadêmica e prática docente, percebendo a relação teoria prática no encontro com as ações docente, através da disciplina Prática Pedagógica e caracterizar os aspectos da formação que promovem a aproximação entre a formação acadêmica e a prática docente. O alcance desses objetivos se orienta pelas seguintes questões norteadoras: como o discente da UFPI do curso de Pedagogia vê a relação entre formação acadêmica e a prática docente? Qual a importância do Estágio Supervisionado na construção de saberes para ensinar?

No desenvolvimento da pesquisa optamos por uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, utilizando as narrativas como princípio teórico-metodológico, que direciona o instrumento memorial para oportunizar aos interlocutores uma auto-reflexão para (re) planejar ações futuras tendo em vista, seu desenvolvimento profissional e pessoal conforme Nóvoa (2000), Nóvoa e Finger (2010), Passeggi (2006) Bueno (2006), Sousa (2006), Josso (2004), dentre outros.

O estudo é financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC e está sendo desenvolvido na Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, tendo com *locus* específico o Curso de Pedagogia desenvolvido no Centro de Ciências da Educação CCE/UFPI.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa levamos em consideração os seguintes requisitos: a)- ser estudante do Curso de Pedagogia; b)- está regularmente matriculado na disciplina Prática Pedagógica V e VI; c)- se acresce a adesão voluntária e disponibilidade para a participação na produção dos dados da investigação

O processo de produção de dados, na perspectiva do estudo, é centrado no contar de histórias pessoais e sociais através do memorial, haja vista que as narrativas trazem implicações pessoais e sociais e, imprimem as marcas individuais e coletivas, onde o sujeito estar inserido. Quando narramos, não apenas descrevemos segundo uma ordem cronológica, factual, mas narramos o que a memória relaciona entre as experiências e as lembranças, sendo

a memória uma construção social (PASSEGGI, 2008). Razão por que, optamos pelo memorial, para resgatar o pensamento dos interlocutores a cerca do estágio supervisionado, oportunizando-lhes a rememoração de suas histórias formativas tecidas nas vivências da prática docente.

### **Estágio supervisionado, espaço de aprendizagens e de produção de saberes?**

Nas últimas décadas do século XX, segundo Ghedin (2008), houve várias pesquisas quanto à formação. Esses estudos mostraram que os profissionais não estão sendo preparados no processo inicial de sua formação para enfrentar a atual realidade da escola pública de forma a assumir uma atitude reflexiva e crítica em relação ao ensino e as condições sociais que o influenciam. Na verdade, na perspectiva de Ghedin (2008, p. 33) “esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar.”

Segundo Pimenta (2004), os cursos de formação de professores tem se caracterizado um currículo formal com conteúdos e atividades distanciadas da realidade das escolas. Segue um modelo de racionalidade técnica “baseado quase exclusivamente no nível da informação, e tem como habilidades cognitivas básicas a memória, a descrição de dados e o relato da experiência como base do conhecimento.” (GHEDIN, 2008, p. 34)

Por conseguinte, o grande desafio dos processos formativos é conceber a escola como um ambiente, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas e sim, um processo permanente, ou seja, presente no dia-a-dia dos professores e das escolas, não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Nesta perspectiva, as práticas sejam articuladas às teorias, nesse processo de ir e vir, que conduz à ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real. Para tanto, os percursos formativos devem pautar-se em paradigmas orientados por um ensino crítico-reflexivo, de modo que a prática docente seja decorrente não só da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, como também do contexto social em que ela acontece. É o que explicita Pimenta (2004, p. 111):

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-las. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

Desta forma, o estágio supervisionado terá por base um processo de formação na perspectiva crítico- reflexiva, que pressupõe, dentre outras coisas, o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e o fazer, entre concepção e execução; pressupõe uma atividade criadora, um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e proposta de ação. Além disso, uma acentuada presença da consciência, a produção do conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, provocando a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.

Isto permite, ainda, que o docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e da percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos ao seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado, histórico e social, extrapola a mera aplicação de técnicas e de transmissão de conteúdos. Na intenção de reforçar esse pensamento, citamos Tardif (2002, p.178)

O saber supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante dos alunos [...]

Com base nos argumentos de Tardif (2002) afirmamos que esses saberes não constroem um conjunto de conhecimento unificado em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino, pois são variados, ecléticos, sincréticos. Para ele, dificilmente, os professores têm uma teoria, uma concepção única que utiliza em sua prática. Eles usam muitas teorias pessoais (tácitas, implícitas), concepções e técnicas conforme a necessidade e o contexto específico vivenciado. Os docentes mantêm uma relação com os saberes de utilização integrada no trabalho, de acordo com os objetivos que pretendem atingir.

O autor em tela afirma ainda que o saber dos professores é plural. Ou seja, constitui-se de um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e das disciplinas, dos currículos e da experiência. E para ele, na prática docente são mobilizados diversos saberes que ele chama de saberes pedagógicos. Este conjunto diversificado compõe-se de concepções, doutrinas elaboradas a partir das reflexões sobre a sua prática e que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa e incorporam-se à formação profissional, estabelecendo um arcabouço ideológico que direciona o saber-fazer profissional.

Assim, acrescenta o autor, os professores, na prática da docência, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do ambiente em que vive. Esses saberes emergem da experiência e são validados por ela. Eles são incorporados “à experiência individual ou coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-ser e saber-fazer.” (TARDIF, 2002 p. 39). Este saber-ser e saber-fazer constitui-se o que o autor concebe como os saberes experienciais:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários na prática do professor e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integra a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (ibidem, p.48, 49)

Assim, o trabalho docente, na atual conjuntura, requer dos professores a articulação/mobilização/produção de saberes, pois o contexto da aula não envolve apenas o saber conteudista, mas envolve, também, relações interpessoais. Para tanto, implica a construção de habilidades e requer a mobilização de vários saberes em face das situações emergentes na sala de aula, que não são pré-determinadas, levando assim o professor a descobrir mecanismos para a saída dos problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Nesse âmbito, o aluno-professor precisa despertar a consciência de que pode se tornar, cada vez mais, autônomo em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. O processo de sua formação é constituído também, e principalmente, por ele, na medida em que o formar-se não é à pessoa, é um processo interno que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional. O estágio supervisionado constitui-se em lugar privilegiado de formação e, de reconstrução de saberes, tornando-se elemento significativo para o desenvolvimento de como as pessoas transformam as suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionarem e de agir.

Portanto, o estágio supervisionado deve assentar-se em pressupostos de um paradigma que se caracteriza como inovador e tenha, em seu eixo central, a produção do conhecimento que se fundamenta em uma visão sistêmica, propondo uma ciência que supera a fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações dos sistemas que integram a sociedade. Além disso, deve apresentar um processo educativo significativo, produtivo e transformador baseado no ensino como produção de conhecimento. Desse modo, propondo uma prática pedagógica que ultrapasse uma visão uniforme e que desencadeie a

visão de rede como também que leve o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia.

### **O memorial a favor do estágio supervisionado**

O Memorial se constituiu um instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias dos interlocutores dessa investigação, como também se concebeu em um registro de um processo, de uma travessia das lembranças refletidas de acontecimentos pessoais, profissionais e formativos desses interlocutores.

No caso da pesquisa, o Memorial possibilitou aos interlocutores, à medida que relataram determinados acontecimentos de seu cotidiano, de suas experiências de formação, compreenderem as causas e conseqüências de suas ações, bem como criar novas estratégias no processo de ação-reflexão-ação, pois, “o narrador, nesta acepção, refaz os caminhos percorridos, rememora as histórias vividas, revisita, através da reflexão sobre si e sobre as experiências vivenciadas, os percursos de vida pessoal e profissional”. (BRITO, 2010, p.55). Ainda, dialogando com a autora em tela:

Escrever memorial como um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação e práticas pedagógicas é colocar em realce autoria docente e a importância dos escritos de professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como forma de visualizar a diversidade de documentos que podem evidenciar que os profissionais da educação, notadamente os professores, não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente, estão construindo a sua história profissional. (2010, p. 56)

Ressaltamos, assim, que a opção pelo Memorial, através da produção de narrativas escritas, decorreu da relevância da utilização de uma estratégia metodológica de produção de dados que possibilitou aos interlocutores da pesquisa uma atitude reflexiva acerca de diferentes aspectos da formação profissional e das suas trajetórias de vida pessoal.

Portanto, o Memorial oportunizou aos interlocutores da pesquisa contar as experiências vividas no Estágio Supervisionado, possibilitando a compreensão do que estavam aprendendo, do que estavam pensando sobre o que faziam e quais os reencaminhamentos da sua prática docente. Nesse sentido, o memorial lhes possibilitou pensar sobre as aprendizagens da Disciplina Prática Pedagógica, nas suas atitudes diante das situações enfrentadas no seu dia-a-dia da sala de aula, haja vista que “o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos”. (PRADO, 2008, p. 182).

Assim, propusemos aos sujeitos da pesquisa para escrever o memorial, fazendo uma análise crítica-reflexiva que contemplasse os aspectos relacionados às implicações da formação continuada na prática pedagógica.

Desse modo, combinamos com os sujeitos um dia para apresentarmos os memoriais. Então acordamos que seria realizado na sala 428 do CCE no turno da manhã. E o mesmo aconteceu no mês de abril de 2012. Nesse encontro proporcionamos uma discussão acerca da memória, para que os interlocutores percebessem que “[...] a memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades.” (GUEDES-PINTO, SILVA, GOMES, 2008, p.18). Igualmente deixamos um espaço aberto para percebermos o entendimento dos interlocutores e também tiramos alguma dúvida sobre a importância da escrita do Memorial para a pesquisa e, sobretudo, para compreenderem que a escrita do memorial iria proporcionar-lhes uma melhor percepção no que se fundamentam para pensar o que pensam e fazer o que fazem.

Em seguida entregamos os memoriais e as reações nesse momento foram diversas: algumas disseram que seria difícil ter tempo para escrever, outros gostaram da capa do trabalho olharam-no curiosos, mas ficaram apreensivos por considerar complicado e trabalhoso a escrita do memorial, no entanto aceitaram participar. Então, combinamos que num espaço de 20 dias estaríamos recebendo os memoriais, sugestão acatada por todos.

A partir desse encontro, os memoriais passaram a serem produzidos e foi interessante perceber as diferenças, a diversidade como os interlocutores experimentaram a situação de produzir seus memoriais. Na data marcada para a entrega dos memoriais, nossa expectativa era grande e, nesse sentido, fazíamos suposições: Será que os sujeitos tinham feitos as escritas? Foi um ato prazeroso, emocionante? Revelariam algo novo sobre o estágio supervisionado?

Assim começamos a entrar em contato com as escritas dos interlocutores. O primeiro professor a entregar o memorial foi logo se justificando que não tinha escrito muita coisa, por estarem em final de curso e terem muitas atividades para fazerem como o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, mas que estava gostando em rememorar os aspectos da formação acadêmica que mais influenciam a sua prática docente.

Outra falou que tinha começado sua escrita, mas tinha parado devido o estágio supervisionado e está trabalhando em uma escola, assim não iria entregar o memorial na data estabelecida. Outro justificou, também, que não poderia entregar o memorial na data estabelecida devido à falta de tempo, mas já havia começado a escrever e estava achando

muito prazeroso fazer uma análise crítico-reflexiva da sua experiência abordando aspectos da relação entre formação acadêmica e a prática docente.

Percebemos que a escrita dos memoriais proporcionou aos sujeitos da pesquisa entrar em contato com coisas que já haviam esquecido perceberem a força real de sua história de vida, como também possibilitou à pesquisadora uma teorização riquíssima de produção de dados que foi de grande valia para a pesquisa.

Enfim, foram relevantes os relatos recolhidos no contexto da pesquisa, primeiro, porque não os compreendemos como meras fontes, mas, sobretudo como sujeitos com experiências a partilhar e com os quais aprendemos e enriquecemos nossas experiências como pessoa e profissional.

### **Notas conclusivas**

A formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Essa perspectiva de considerar a formação de professores um fator relevante para uma educação de qualidade, massivamente pregoada no âmbito dos discursos acadêmicos e da legislação educacional, agrega em diferentes dimensões e graus de intensidade, movimentos de superação dos processos de formação que, estão de um modo geral, caracterizados por um modelo de racionalidade técnica, em que o professor assume um caráter técnico como mero aplicador de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares de acordo com o currículo normativo, com conteúdos e atividades distantes da realidade escolar.

A necessidade de uma nova racionalidade formativa passa, essencialmente, pelo compromisso dos programas de formação de professores conceberem processos formativos que estimulem uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneçam aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilitem as dinâmicas de auto formação participada. Esta atividade formativa deve permitir aos professores, sair da atitude de imitação para a atitude de apreensão e elaboração própria, coincidindo com o criar, emancipar-se e dialogar com a realidade educativa, visando à compreensão e à construção de novos caminhos para a prática docente.

Diante das exigências referentes à formação de professores, emerge desafios em relação ao estágio supervisionado. O estágio supervisionado, como uma realidade na qual figuram situações problemáticas e desafios em diferentes dimensões, é provocado no sentido de configura-se espaços que considera as inquietações vivenciadas pelos professores nos

processos formativos, como também, demanda proporciona um diálogo entre a formação inicial e a prática pedagógica, investindo numa formação que permita ao professor decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, tornando cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade e com os desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano escolar.

Nesse sentido, diante os resultados sinalizados pelos dados da investigação, consideramos que o estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia do CCE/UFPI: é importante para a construção do repertório de saberes do professor em formação e exerce influência na formação docente; a prática pedagógica no estágio supervisionado é fonte importante de saberes experienciais.

Acreditamos, portanto, que esse estudo possa contribuir com a produção de conhecimento acerca do estágio supervisionado para a ampliação e elaboração de novas propostas pedagógicas para desenvolvimento do estágio supervisionado, facultando aos professores uma formação consistente e ampla, fundamentada nos diferentes saberes que embasam a profissão docente.

## Referências

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 219-237.

GHEDIN, E. et al. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos de descaminhos da prática. In: **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008, p. 23-51.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. a memória como possibilidade: narrativa em foco. In: GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercados de letras, 2008.p. 17-29.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A.. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Org.) **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PASSEGGI, M. C; SILVA, V. B. (Org.) **Invenção de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIMENTA S. G. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprende a profissão. In: PIMENTA S. G., LIMA M. S. L. **Estágio e Docência** São Paulo: Cortez, 2004. p. 98-141.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, p. 95-114.

SOUSA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professore**. Rio de Janeiro DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campina, SP: Papyrus, 2010, p. 15-24.