

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRE PRÁTICAS E SABERES

Bárbara Maria Macedo Mendes - Doutora em Educação/UFPI

Emanoela Moreira Maciel - Mestre em Educação/UFPI

Maria Antonia Alves Lima – Graduanda em Pedagogia/UFPI

RESUMO

A Prática Pedagógica se constitui como espaço propício à construção de saberes para ensinar, cuja característica principal é a possibilidade de o professor em formação vivenciar atividades teórico-práticas de ensino e de aprendizagem. 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 tanto, estabelecemos como 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? Como aporte teórico, estamos nos fundamentando em Pimenta (2011); Souza (2006); Guimarães (2004); Tardif (2002), entre outros. A pesquisa, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC/UFPI, é qualitativa, tem as narrativas como metodologia e como instrumento para produção de dados o memorial. O cenário é o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portella. As interlocutoras são dez alunas do 9º bloco de Pedagogia. No momento, a pesquisa aponta 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-chave: Estágio Supervisionado. Prática Pedagógica. Saberes docentes.

Introdução

A prática Pedagógica se constitui como espaço propício à construção de saberes (disciplinares e experienciais) para ensinar, cuja característica principal é a possibilidade de o professor em formação vivenciar atividades teórico-práticas de ensino e de aprendizagem, possibilitando-o delinear caminhos de intervenção no cotidiano da sala de aula na condição de profissionais críticos e conscientes. Diante disso, estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A Prática Pedagógica como locus do aprender a ensinar: narrativas discentes”, cujas questões norteadoras são as seguintes: 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? Para responder tais questionamentos, estabelecemos como objetivos: 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.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da investigação qualitativa usando como metodologia as narrativas de pesquisa, considerando que a narração possibilita um reencontro com o vivido no processo de formação e de pesquisa, colocando o interlocutor numa perspectiva de tomada de consciência sobre os conhecimentos adquiridos na formação e nas experiências vividas. A pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC/UFPI, tem como cenário o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portella. As interlocutoras são dez alunas regularmente matriculadas na disciplina Prática Pedagógica V e VI, do 9º bloco de Pedagogia.

Como metodologia, estabelecemos as narrativas que, segundo Souza (2006), é com a objetividade da narrativa escrita e na face-a-face consigo próprio que o ator começa a vivenciar sua história. Para a produção dos dados o instrumento utilizado é o memorial como registro escrito, uma vez que esse instrumento faculta aos sujeitos a rememoração de seus saberes, visto que a formação do professor é um grande desafio na sociedade da globalização, da informação e da comunicação, considerando as novas tarefas atribuídas à escola.

Nesse sentido, o projeto formativo do professor precisa considerar o momento sócio-histórico, cultural e educacional para a promoção de mudanças na estrutura e funcionamento dos cursos de Formação de Professor, objetivando uma preparação do professor para as demandas da sociedade do conhecimento, da informação e do conhecimento. Para essas reflexões acerca da formação de professores e prática docente empreendidas no estudo, dialogamos com autores que abordam o tema, tais como: Pimenta (2011); Souza (2006); Guimarães (2004); Tardif (2002), entre outros.

Pretendemos, nesse estudo sobre a prática docente do aluno/professor e sua relação teoria/prática, analisar como se efetiva a prática docente no estágio supervisionado, uma vez que a prática se dá em uma instituição social e historicamente construída que é a escola, portanto é prática social marcada pelo subjetivo e objetivo dos sujeitos nela envolvidos. A prática no estágio supervisionado, então, se caracteriza como uma atividade que alicerça a formação do aluno/professor, no agir diante da realidade e na construção dos saberes que consolidam espaços para a construção/reconstrução da prática docente.

2 O Estágio Supervisionado e a construção de Saberes para ensinar

A prática docente tem relação direta com a prática social, constituindo-se em atividade teórica e prática que possui o lado idealizado e o lado real do agir docente. Recorremos aos estudos sobre a prática docente, para demonstrar que teoria e prática não existem isoladas e que a importância do estágio supervisionado para a formação do futuro professor reside na consciência da ação docente e da percepção de que a prática sempre é guiada por uma teoria.

Compreendemos que é na relação teoria e prática que o professor aprende a enfrentar os conflitos e a se desenvolver pessoal e profissionalmente. A esse respeito Guimarães (2004, p.55) ressalta que “[...] a prática docente pressupõe uma base de conhecimentos teóricos-práticos que o professor deve dominar, articular e transformar, no contexto do ensino[...]”.

Desse modo, o Estágio Supervisionado pode propiciar ao licenciando a compreensão dos conflitos vivenciados na sala de aula, na vivência da prática como professor e no cotidiano da escola, e o enfrentamento dos problemas surgidos na realidade da sala de aula. Além disso, possibilita ao futuro professor o desvelamento de práticas que se tornam propícias à intervenção diante das contingências da sala de aula.

O processo de confrontação é possível a partir da instauração de contextos críticos e reflexivos na academia, em que a prática pedagógica proporciona esse olhar mais atento diante da realidade da sala de aula, o que é importante porque permite ao futuro professor direcionar um olhar crítico para sua própria prática, criando a possibilidade de transformação da mesma, pois, na medida em que surgem tensões provenientes dos contextos teóricos e práticos, os docentes podem trocar experiências e partilhar conhecimentos que contribuam para a superação dos conflitos, vivenciados pelos estagiários na escola campo de estágio.

No contexto acadêmico, a disciplina Prática Pedagógica vem sendo vista não apenas como uma possibilidade de vivência da disciplina como componente curricular, mas também como possibilidades de construção e reconstrução de saberes para ensinar. Portanto, se aprender a ser professor a partir da reflexão do fazer e do saber fazer e o estágio assume um caráter prático de reflexão sobre o dia-dia da sala de aula, propiciando aos estagiários a reformulação de suas compreensões.

Nesta perspectiva, percebemos que, a partir do conhecimento e da vivência adquirida é que o discente, futuro professor, poderá delinear numa perspectiva crítico-reflexivo sua prática pedagógica. A prática pedagógica é entendida, dessa forma, como instância formadora, ou seja, como lócus no qual o processo de ser professor se consolida de forma dinâmica e constitui um campo de saberes que se transformam em conhecimento científico.

Os saberes da prática podem ser transformados em conhecimento pedagógico construindo, assim, uma bagagem, que poderá alicerçar o futuro docente em seu percurso profissional.

Sobre tais saberes é importante ressaltar que são oriundos da formação inicial e contínua, do currículo, dos processos de socialização do conhecimento, das disciplinas a serem ensinadas, da experiência, da cultura pessoal e profissional, entre outras fontes.

Para Terrien; Sousa (2000), na sala de aula, o professor orienta-se por dois tipos de saberes: os de cunho mais subjetivo, moral, prático, estabelecidos a partir de valores e interesses específicos dados à educação; e os de cunho objetivo, constituídos de teorias que permitem conhecer e controlar o fenômeno educativo.

Os saberes docentes, desse modo, constituem os saberes de professores como atores individuais que o têm e o agregam à prática profissional, adaptando e transformando esta prática. Esses saberes consistem em, como afirma Tardif (2002, p. 71):

[...] representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais do indivíduo, que são ricas, variadas e variegadas, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados. A idéia base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.* (grifos do autor)

Tardif (2002) destaca, ainda, que esses saberes são sociais porque são partilhados por todo um grupo de professores e legitimados pela posse e utilização de um sistema. Além disso, seus próprios objetos são sociais, porque evoluem com a sociedade e são adquiridos num contexto de socialização profissional.

A formação, sob esta ótica, se torna inversa às ideias que Tardif (2002) rejeita e denomina de mentalismo e sociologismo: o primeiro consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) e o suporte é atividade cognitiva dos indivíduos. O segundo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente dos contextos de trabalho dos professores.

Entendemos que o professor é capaz de inventar, reinventar, reelaborar sua prática e responder aos desafios da profissão, assumindo o papel de sujeito ativo de sua história. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002).

O professor, ao atuar, mobiliza e elabora saberes produzidos pela prática. Para Lima (2011), os professores usam da criatividade para construir o repertório de métodos e estratégias para lidar com os incidentes da realidade. Alarcão (2010) defende a atuação dos professores como sujeitos da ação e autônomos destacando que, para que os cidadãos possam assumir este papel de atores críticos, situados, precisam desenvolver a competência da compreensão que reside na capacidade de escuta, observação e pensamento, e na capacidade de utilização das várias linguagens que possibilitam ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação.

A busca pelo saber docente implica na interpretação do que está implícito nas condutas dos professores e nos objetivos da educação. Tardif (2002) assinala os saberes do professor a partir de seis perspectivas. A primeira faz referência ao *saber e trabalho*, em que o saber do professor deve ser compreendido na relação com o trabalho na escola e na sala de aula. A segunda perspectiva refere-se à *diversidade do saber*, entendendo que o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo. O terceiro prisma é a *temporalidade do saber*, em que o saber dos professores é reconhecido como temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Na quarta perspectiva, *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, destacam-se os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como fundamento da prática e da competência profissionais, pois é no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o hábito.

Em seguida, a perspectiva dos *saberes humanos a respeito de saberes humanos* denotam a ideia de trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana. A sexta e última perspectiva, *saberes e formação profissional*, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

É importante ressaltar que os saberes docentes são oriundos de diversas fontes. Tardif (2002), considerando tais fontes, classifica os saberes em: *saberes da formação profissional*, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina; *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos,

conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos; e, por fim, *os saberes experienciais*, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Nos estudos de Tardif (2002) percebemos uma ênfase aos saberes da experiência. Estes apresentam características dos saberes profissionais compreendidas como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em sua prática cotidiana. É um conhecimento singular ao professor.

Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é primordial na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Para entender como os professores lidam, durante a formação e em sua atuação, com as dimensões entre saberes e práticas, é importante considerar o repertório de saberes que fundamentam as ações e que compõem um saber da profissão, adquiridos na e pela prática docente.

Tais saberes se constituem de experiências acumuladas ao longo dos anos. Emergem da prática do professor que o produz a partir da reflexão crítica da prática pedagógica. Tardif (2002), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, demonstra que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula e vêem os saberes experienciais como um respaldo de seu saber ensinar. No estágio supervisionado o repertório de saberes da experiência tende a ser ainda reduzido, o que gera inseguranças ao professor em formação.

A trajetória pré-profissional define grande parte das informações que os professores têm sobre o ensino, sobre o papel dos professores, sobre como ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000). A história pessoal e social do indivíduo, assim, constitui as fontes pré-profissionais do saber docente. Desse modo, esse saber requer saberes pessoais e competências oriundas dos traços de personalidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2000) destacam ainda que o professor iniciante tem uma relação com a escola firmemente estruturada e a socialização profissional não acontece em terreno neutro. Portanto, o saber ensinar dos professores não se restringe à sua vida profissional, mas abrange suas experiências pessoais.

É fundamental que se entenda, entretanto, que os saberes, embora sociais e compartilhados por um grupo, são distintos entre os indivíduos: a mobilização, adequação, produção ou utilização destes saberes não é realizada da mesma forma por dois professores. Essa capacidade de apropriação é que pode ser desenvolvida na formação.

CONCLUSÃO

Do trabalho exposto, percebemos a importância de pensarmos a formação de professores 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.

Diante disso, reconhecemos que uma prática docente alicerçada numa teoria consistente, especificamente sobre os conhecimentos fundamentais acerca da formação de professores, aliando esta à prática docente, proporciona ao professor uma base importante à ação docente.

Consubstanciadas nesta proposição, acreditamos que a formação deve proporcionar ao professor a percepção da escola como um lugar de aprendizagem colaborativa, ou seja, momento de reflexão e intervenção, de socialização de experiências que permite a cada sujeito envolvido reconhecer-se como produtor de saberes. Percebemos que os conhecimentos emergidos da prática docente proporcionam a produção de novos saberes, mobilizados na ação pedagógica.

Diante das exigências pertinentes à formação de professores, surgem desafios em relação ao estágio supervisionado. O estágio supervisionado, como uma realidade na qual contempla situações problemáticas e obstáculos em diferentes dimensões, configura-se em um percurso de formação que propicia a dialética teoria e prática, um espaço de questionamentos, de pesquisa, de ressignificação das práticas, como possibilidades de o professor reinventar sua trajetória pessoal e profissional.

Nesse sentido, diante dos 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. Afora isso, a prática pedagógica no estágio supervisionado é fonte importante de saberes experienciais.

Acreditamos, portanto, que os resultados apontados pelo estudo contribua para uma análise crítico-reflexiva da ação docente no processo formativo em virtude da Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia e proporcione também, ao futuro professor, uma análise crítico-reflexivo da ação docente. Na realidade, possibilite a apropriação de conhecimentos através de um fecundo questionamento com o já conhecido, através da dialética teoria e prática, motivando viver o exercício docente em toda a sua incerteza, complexidade, criatividade, criticidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. **Coleção Questões da nossa época**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

TERRIEN, J.; SOUZA, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula In: CANDAU, V. (Org.). **Múltiplos sujeitos e saberes na educação**. 1 ed. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 2000. p. 80-97.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**. vol. 21, n. 73, dez. 2000. p. 209-244.