



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E DESAFIOS NA PRÁXIS DOCENTE

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As primeiras investigações objetivam-se compartilhar as experiências abichadas a partir do componente curricular de Estágio Supervisionado compreendidas e vivenciadas por discentes em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte campus Caicó, introduzido por uma discussão político-sócio-cultural acerca do currículo, refletindo-se e pontuando significados que marcam o ofício do professor.

As discussões na modernidade acerca da alocação curricular do curso de pedagogia no Brasil como em outros países têm sofrido mutações e reformulações, ocorrente de modo recente devido às transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade.

Segundo, Aguiar *et al* (2006, p. 821)

Nos debates que pontuaram as duas últimas décadas, sobre as propostas de reformulações curriculares do curso de pedagogia, essas posições conflituosas se tornam mais visíveis nas proposições de diretrizes curriculares emanadas das comissões de especialistas do curso de pedagogia e em artigos sobre tal temática divulgados em livros e revistas de circulação nacional.

Ultimamente encontra-se nos discursos políticos e educacionais menções de novos conceitos afirmativos como multiculturalismo, diversidade, pluralismo, heterogeneidade, inclusão social e educacional nas alterações construindo, assim, pensamentos epistemológicos e pedagógicos na construção do currículo crítico que pudesse adequar-se e centrar-se na realidade e nas experiências vivenciadas pelo discente.



Tais concepções nos discursos referidos acima, conseqüentemente, a inserção nos currículos de licenciaturas, tem contribuído de forma abrangente na formação do discente, pois as “abordagens sobre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto-sujeito reportam-se às questões epistemológicas e socioculturais”. (Aguiar *et al*, 2006, p. 821)

Claramente, a obrigatoriedade e a formalidade do currículo no ensino superior obrigam todos os profissionais de educação construir o projeto político pedagógico do curso da Pedagogia, pois é fruto de um cruzamento plural de diversos aspectos da sociedade, que promove as reformas do pensamento para a mudança de mundo, da escola e, conseqüentemente, da reprogramação, da reconstrução e da requalificação do ofício de pedagogos e pedagogas em seus vários campos de atuação.

Assim, deter-se-á especificamente nas atividades de estágio supervisionado que recentemente vêm sendo implementadas nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Brasileiras.

O Artigo 82 da Lei Federal nº 9.394/96 define que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”.

Portanto, o projeto do currículo do curso de Pedagogia e como

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. Gadotti (apud RIBEIRO, 2000, p. 8).

Dessa forma, tratando-se das atividades de estágios, objetiva-se analisar a realidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da realização das atividades de intervenção tomando como referência os fundamentos teóricos da educação e os pressupostos referentes ao ensino-aprendizagem. No entanto, cabe ao



discente se colocar e atuar como docente desenvolvendo conteúdos que contribuem para a elevação do nível de conhecimento dos alunos.

Pode-se entender que a finalidade dessa atividade de Estágio Supervisionado é levar os graduandos até a escola para que possam interagir e criar laços de relações de troca de ensino-aprendizagem, uma vez que o ambiente escolar será um dos segmentos da atuação profissional.

Segundo Raymundo (2002, pp. 21-22),

O estudo e a reflexão envolvendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir das novas diretrizes curriculares é de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que devemos possibilitar o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio.

A maioria dos estágios supervisionados leva aos alunos à aflição de se questionarem por serem pessoas que nunca tiveram experiências neste segmento, desta forma, a maioria das vezes se apresentam desorientados ao indagarem: como ensinar? O que propor? Em que horário vou ensinar? Enfim, é um turbilhão de perguntas que nos cercam... Por outro lado, os professores que se formaram a partir do magistério e por terem passado por esta experiência, será que registram a importância de se ter um estagiário em sua sala de aula?

O estágio supervisionado é importante, pois segundo Pimenta e Lima (2008) conseguir-se-á “refletir sobre as especificidades do estágio e prática de ensino para quem ainda não exerce o magistério, trazendo elementos para compreensão do estágio como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (p. 99).

Neste vértice, percebe-se que esta é a oportunidade crucial de realmente colocar-se a frente do cenário escolar, pôr as disciplinas específicas do Ensino e Didática em ação confrontando a gestão do professor. Desta maneira, pode-se atuar neste processo como sujeitos reflexivos e compreensivos acerca do trabalho educacional,



especificamente no Centro de Promoção Social Santo Estevão Diácono no qual rege-se o estágio supervisionado da Educação Infantil.

Presentemente, vive-se momentos de grande incertezas, principalmente nas instituições educacionais, portanto, a proposta de professor reflexivo “[...] pode adquirir nova nuances se considerarmos o compromisso histórico com a educação e com a profissão docente” (LIMA e GOMES, 2006, p. 164).

No estágio, os muitos porquês a fim de compreensões de tal fato podem recorrer por meio do processo histórico-sócio-político. Portanto, pode-se interligar a profissionalização, formação docente e identidade refletindo na práxis docente.

Por outro lado, é na Universidade que estuda-se referenciais teóricos que abordam várias temáticas abarcantes ao curso de Pedagogia, resultando ao ponto que “não aguenta-se tanta teoria” mesmo tendo domínio da funcionalidade social e significativa desta conjectura, os discentes afloram a mente de ideias sistematizadas que precisam ser colocadas em prática de acordo com a realidade que estão situados.

De acordo com Medeiros (2011), a função do suporte teórico é de alumiar ferramentas para tal diagnóstico permitindo, assim, fazer uma reflexão e questionar as ações dos sujeitos, levando em conta que deve-se encontrar resultados e saídas que possam dar retorno na realidade que se está inserido.

O fazer pedagógico está em processo de mutação, transformação porque a própria sociedade é a autorreguladora desta mudança. Um dos fatores que proporciona a mesma deve-se ao aspecto da construção sócio-histórico da sociedade, portanto, Medeiros e Cabral destacam que,

No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor. (2006, p. 2).



Nesta lógica, segundo Neto *et al* (2006), este processo está intrinsecamente associado ao sistema capitalista produtivo, onde o projeto de educação exige que os profissionais estejam em um processo de qualificação profissional contínuo, pois esta faceta de educação tem a exercer uma função de reprodução das relações de produção da sociedade capitalista.

Em conexão a esta lógica, podemos compreender a fragilidade que encontramos no modelo de educação, pois segundo Neto *et al*,

[...] na Pedagogia atual, não criou condições para a redução das desigualdades sociais; pelo contrário, a educação subordinada à politecnicidade, à polivalência, ou seja, à lógica dos interesses privados da reestruturação produtiva, torna-se restrita, reducionista, funcionalista, não contribuindo, portanto, para o desenvolvimento crítico e autocrítico do ser humano, de sua humanização e emancipação. (2006, p. 8).

Isto é reflexo da categoria dos profissionais de educação que se caracterizam por ter uma formação docente fragilizada, levando ao comprometimento do trabalho docente e ao acarretando do cidadão acima. Desta maneira, o estágio tem como uma das especificidades de fortalecer o elo entre a formação do professor juntamente com a intervenção dos discentes à construção de um novo modelo de educação.

Esta interação está atrelada a dois elementos: ação e experiência, desta forma, Maturana, (2001, pp. 31-32) compreende que “esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que todo conhecer faz surgir um mundo”.

Diante deste contexto, o objetivo maior é entender e refletir especificamente a prática pedagógica e metodológica e seus desdobramentos no viés dos estágios. A partir da observação do estágio, o discente põe-se no lugar de professor/pesquisador. Dessa forma, a partir de Demo (1996, p. 34), pesquisar é uma atividade cotidiana, uma atitude “um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.



## METODOLOGIA

À vista das deficiências encontradas na práxis docente observada no trabalhar às atividades com as crianças, destaca-se a contação de histórias no centro da investigação e pesquisa-ação, pois Busatto (2003), diz que, “contar história ainda está excessivamente ligado ao livro. [...] acredito que ler história para os alunos é uma prática que ocupa um significativo espaço no processo pedagógico, porém contar histórias vem a ser outra técnica, e nos remete àquela figura ancestral [...]” (p. 10).

Desta maneira, considera-se essencial o trabalho da estratégia metodológica da contação de história, mas só terá forma transformadora se vinculada a sua importância de ser trabalhada a partir de uma problematização. Deve-se acolhê-la não só por saber usar metodologicamente a estratégia, mas sim, pela necessidade de implantar algo novo, fantástico e lúdico para as crianças da sala de aula.

Assim como também, aplica-se a interdisciplinaridade como meio propulsor/facilitador onde se proporciona através de experiências e momentos de ouvir histórias, contribuindo para a codificação, letramento, desenvolvimento intelectual da criança, noções de mundo, valorizando a importância e riqueza que se traz dos eixos sugeridos pelo RCNEI ao trabalhar com as crianças.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Em suma, para Libâneo (2008), não é somente uma metodologia interdisciplinar que venha garantir a educação de qualidade, deve-se relevar que:

Só podemos falar em qualidade em relação a algo: coisa, processos, fenômenos, pessoas, que são reais. Isso significa que programas, conteúdos,



métodos, formas de organização somente adquirem qualidade – elevam a qualidade de ensino – quando são compatibilizados com as condições reais dos alunos, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas pela sua origem social. Deficiências e dificuldades dos alunos não são naturais, isso é, não são devidas exclusivamente à natureza humana individual, mas provocadas pelo modo de organização econômica e social da sociedade, determinante das condições materiais e concretas de vida das crianças. (p. 42).

É nesta linha de pensamento que visa-se desencadear uma pesquisa qualitativa que dê o sentido da necessidade de ser trabalhada a contação de história como metodologia interdisciplinar conferindo-se os resultados das experiências obtidas e contrapondo-se algumas reflexões sobre a prática pedagógica no período de observação do estágio a partir do desenvolvimento das atividades docente.

## VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO

Neste tópico, ir-se-á retratar as vivências no estágio, com o desígnio de fazer uma reflexão teórica-prática, tendo como base uma pesquisa empírica. Dessa forma, acredita-se que neste, possa se observar e identificar alguns elementos que trivialmente ocorre na práxis docente.

Portanto, Libâneo vem complementando o real papel da pedagogia, inserindo a Didática como um dos pilares que sustentam a práxis docente.

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social e global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia: é, assim, uma disciplina pedagógica. (2008, p.16).

Contudo, deve-se levar em consideração alguns conceitos-base que auxiliaram de mola propulsora à luz de compreender esses fatores que caracteriza o fazer pedagógico da professora. Nesse sentido, faz-se necessário considerar as concepções de Bakhtin para compreender alguns elementos, dentre eles, o conceito de sujeito da visão



bakhtiniana que elucida-nos a uma proposta, a qual “é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável, que lhe dá sentido”. (SOBRAL, 2005, p. 22).

Nesta lógica, a acepção de sujeito está pressuposta a dependência das relações dialógicas, Medeiros (2006) corrobora afirmando que o sujeito está constantemente em interação com o outro inserido em um campo histórico e social. Nesta dialética, o sujeito está exposto a tomar posições responsivas a todo o momento, pois é sujeito de resposta, este terceiro elemento na visão bakhtiniana é enunciado por Geraldi (2004, p. 229).

A responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade histórica. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminha como se realizam as “respostas responsáveis” é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência.

Em suma, os viventes de estágios são sujeitos histórico-social e nesta constituição necessitam e dependem da interação e relações dialógicas, ou seja, considera-se o diálogo como um dos elementos cruciais de sobrevivência do ser humano, assim, como também, necessita dar uma resposta, corresponder ao outro.

Perante o âmbito escolar, pode-se entender que sujeitos são todos aqueles agentes que caracterizam o ambiente escolar: aluno, professor, funcionário, pais e comunidade. Neste sentido, para o professor é de suma importância compreender estes elementos bakhtiniano, porque conduz a pensar a partir dos planejamentos, o aspecto da aprendizagem do aluno, o que ele aprendeu ou deixou de aprender.

Esta caracterização está implicitamente associada ao conceito de currículo, nesta óptica, deve-se compreender que





O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Conforme apresentada uma visão geral de currículo acima, deve-se ponderar que estudos feitos entre os meados dos anos 1960 e 1970 o conceito de currículo vem posteriormente se subdividir em três níveis para que se pudesse distinguir o sentido da aprendizagem do aluno entre formal, real e oculto.

O currículo formal subentende-se ao que é estabelecido pelos sistemas, das normas obrigatórias das Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais do qual o professor tem que adotar seguido dos objetivos, conteúdos de tal temática de estudo;

O currículo real são os acontecimentos que diariamente se arquitetam dentro do espaço da sala de aula implicados pelo Projeto Político Pedagógico e dos planos de aula; já o currículo oculto subentende-se a compreensão direta e diária da aprendizagem do aluno, considerando JESUS (2008, p. 2640) “em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar”.

Ponderando-se todos estes elementos, os quais estão associados diretamente a uma profunda reflexão em conexão aos saberes, experiência, identidade, autonomia do professor, ou seja, estes caracterizam o trabalho docente, percebe-se que o enriquecimento da prática de estágios; a vivência com o real trabalho, com a profissão professor, é válida a partir do momento que o discente encara o próprio estágio, não como um desafio ou créditos a computar dentro da graduação, mas como um meio de trocas de saberes, de socialização de ideias e de construção de conhecimento, individual ou coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este trabalho encontra-se em processo, mas, suficientemente rico nos significados advindos da teoria e da prática. Sabe-se do desafio para o professor diante das suas obrigações incessantes e suas competências e saberes ultrapassadas, pois estes, estão engolidos por um sistema que teme uma sociedade crítica. Para isso, sempre volta-se a apertar na mesma tecla: o professor precisa estar constantemente em formação, buscando atualizações e qualificações. Acredita-se que o estágio supervisionado é uma das alternativas de trazer a postura do professor reflexivo diante de suas práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Marcia Angela da S. *et al.* **DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DISPUTAS DE PROJETOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** — 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **“LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”**, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GERALDI, J. W. **Alteridades: espaços e tempos de instabilidades.** In: L. Negri e R. P. de Oliveira (Orgs.). **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari.** São Paulo, SP: Contexto, 2004.



JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. São Paulo, SP: PUC, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642\\_840.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf). Acessado em: 08/06/2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério Série Formação do professor). 2008.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma

Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MATURANA, Humberto R. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEDEIROS, Célia de. **O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta**. Revista da Faculdade do Seridó, v. 1, n. o, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://www.faculadadedoserido.com.br/revista/v1\\_n0/artigo\\_celia\\_maria\\_de\\_medeiros.pdf](http://www.faculadadedoserido.com.br/revista/v1_n0/artigo_celia_maria_de_medeiros.pdf). Acessado em: 07/06/2012.

\_\_\_\_\_, Jaianne Figueirêdo. **A prática na sala de aula: estágio supervisionado – Caicó, RN – 2011**.

\_\_\_\_\_, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. Revista E-Curriculum, v. 1, n. 2, junho de 2006. Acessado em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Disponível em: 29/05/2012.

NETO, Enéas Arrais. *Et al.* **Educação e modernização conservadora**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. (Coleção LABOR, 1)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. V. 9, n. 2 Universidade Federal de Goiás, 2006.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica**. Revista Exitus • Volume 02 • nº 02 • Jul./dez. 2012.



SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B.  
**Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** - 1. Ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Arned, 2000, p. 119-148.

SOBRAL, A. **Ato/atividade e evento**. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo, SP: Contexto, 2005.