

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN TEACHER TRAINING FOR EARLY GRADES

LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA PRIMEROS GRADOS

 Lúcia Colombaretti de Oliveira¹

 Cristina Bongestab²

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora concursada e Chefe da Divisão de Gestão Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP. E-mail: luciaoliveira@educacao.pmrp.sp.gov.br / luciacolombaretti@hotmail.com.
2. Professora Doutora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campina Grande (PB). E-mail: cristinauepb1@gmail.com

RESUMO: O presente artigo pretende apresentar as principais considerações oriundas de um estudo realizado, junto a um curso de Habilitação Específica para o Magistério – H.E.M. em uma escola estadual do interior de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi investigar como é desenvolvido o processo inicial de construção da prática docente de futuras professoras das séries iniciais do 1º Grau. A prática profissional iniciada pelas alunas indica como síntese, as contradições entre saber e fazer docente. Num momento, estabelecem relações entre o conhecimento adquirido e o conhecimento transformado em ensino e aprendizagem, revelando posturas críticas que na análise da realidade que experenciam e, num outro momento, repetem práticas desarticuladas e destituídas de fundamentação teórica e metodológica.

Palavras-chave: Educação. Estágio supervisionado. Formação profissional

ABSTRACT: This article intends to present the main considerations arising from a study carried out, together with a course of Specific Qualification for Teaching - H.E.M. in a state school in the interior of São Paulo. The objective of the research was to investigate how the initial process of construction of the teaching practice of future teachers of the initial grades of the 1st Grade is developed. The professional practice initiated by the students indicates, as a summary, the contradictions between teaching knowledge and practice. At one moment, they establish relationships between acquired knowledge and knowledge transformed into teaching and learning, revealing critical postures that, in the analysis of the reality they experience, and, at another moment, repeat disjointed practices and devoid of theoretical and methodological foundation.

Keywords: Education. Supervised internship. Professional qualification.

RESUMEN: Este artículo pretende presentar las principales consideraciones que surgen de un estudio realizado, junto con un curso de Calificación Específica para la Enseñanza - H.E.M. en una escuela pública del interior de São Paulo. La investigación tuvo como objetivo indagar cómo se desarrolla el proceso inicial de construcción de la práctica docente de los futuros docentes de los grados iniciales del 1º Grado. La práctica profesional iniciada por los estudiantes indica, a modo de síntesis, las contradicciones entre el saber y la práctica docente. En un momento establecen relaciones entre saberes adquiridos y saberes transformados en enseñanza y aprendizaje, revelando posturas críticas que, en el análisis de la realidad que viven, y, en otro momento, repiten prácticas desarticuladas, desprovistas de fundamentos teóricos y metodológicos.

Palabras-clave: Educación. Pasantía supervisada. Formación profesional.

Recebido em: 13/03/2023

Aprovado em: 17/04/2023



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Investigar a formação de professores é uma tarefa difícil, num momento em que o profissional da educação se encontra numa situação na qual seu SABER é questionado, seu profissionalismo colocado em dúvida, seu FAZER é depreciado e seu *status* / prestígio vem sendo abalado, principalmente ao longo das últimas décadas porém necessária, de forma a melhor entender as condições nas quais esse profissional é formado, nas quais atua e nas quais cria ou não situações de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população brasileira, que procura as séries iniciais de escolarização, como é o caso do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de elaboração deste estudo, vários questionamentos foram suscitados, de forma a melhor delimitar os objetivos do trabalho, assim como respeitar a prática pedagógica presente na escola, os sujeitos envolvidos nesta ação, suas experiências e conhecimentos, suas angústias e dificuldades com relação a educação e, acima de tudo, a luta travada no cotidiano da sala de aula, na tentativa de proporcionar uma formação docente coerente e eficaz.

A formação de professores vem sendo amplamente discutida e analisada ao longo do tempo. Quer se considere pesquisas, quer políticas públicas, quer os próprios profissionais da educação. Vários estudos diversificados vêm permitindo uma compreensão mais crítica da escola e de suas práticas pedagógicas (MARTINS, 1998, BUENO, CATANI; SOUSA, 1998, PEREIRA, 2000, ROSA; SOUZA, 2002, PIMENTA; GHEDIN, 2002, entre outros). Cabe, no entanto, indagar: Qual a força de tais estudos na modificação do quadro atualmente apresentado? Qual o papel da produção de conhecimento na modificação das políticas públicas? Não há respostas inequívocas a essas questões e caberá igualmente, às escolas (em todos os seus níveis/graus/modalidades) delas apropriarem-se de forma a criar espaços de transformação/mudanças.

Partindo do princípio de que o “fazer pedagógico” se fundamenta implícita ou explicitamente numa concepção de homem e sociedade, de forma articulada ou não, ele é histórico e socialmente construído e relaciona-se diretamente a propósitos políticos, sociais e pedagógicos, estabelecidos em função de realidades concretas.

O domínio dos conteúdos e dos métodos e técnicas de ensino, a interdisciplinaridade do fazer docente e sua articulação com as exigências concretas do processo de ensino-aprendizagem poderão permitir maior segurança profissional, proporcionando ao futuro professor, bases para pensar e repensar a sua prática e, desta forma, aprimorar a qualidade do seu trabalho.

O professor, como agente escolar, pode, através da sua prática pedagógica, manter ou transformar a atual situação do ensino, por dispor de elementos que lhe possibilitam confirmar ou questionar essa situação e que se expressam na relação pedagógica estabelecida, no domínio dos conteúdos veiculados, nos

métodos e técnicas de ensino adotadas, para atingir os objetivos a que se propõe alcançar e, principalmente, na reflexão que faz dessa prática construída e aprendida no cotidiano educativo. Isto é o que caracterizará o seu papel na busca de transformar a escola.

1. O Estágio Supervisionado

A formação de professores para as séries iniciais do 1º Grau está sujeita à influência de fatores vários e, devido à sua grande complexidade, muitas das variáveis que interagem nessa formação nem sempre podem ser suficientemente compreendidas.

O significado que se tem atribuído à Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, na formação de professores, é o de possibilitar:

O conhecimento da realidade educacional brasileira e a compreensão da problemática do ensino, situando a escola de 1º Grau no contexto sócio-político-econômico em que se insere [...] O Estágio Supervisionado se reveste ainda de importância ao oportunizar aos futuros professores, em confronto com situações reais de ensino, avaliarem a extensão de suas carências e possibilidades em termos da formação profissional que estão recebendo. E, auxiliados pela supervisão constante de professores mais experientes, questionarem, os pressupostos desta formação e redimensionarem a instrumentalização técnica recebida, adequando-a às necessidades e características da clientela escolar (DANTAS, 1991, p. 180-181).

O Estágio Supervisionado caracteriza-se como um momento fundamental, pois permite aos futuros professores, estreita interação com o seu futuro campo de atuação - a escola e a sala de aula. A vivência nas diferentes situações de ensino-aprendizagem e a apreensão das dinâmicas de interação entre os elementos que compõem a prática pedagógica podem favorecer a formação do professor.

Segundo Moura (1992, p. 23), o estágio: [...] “é um processo de apreensão da realidade concreta, pressupõe que caiba a ele indicar a forma de apreensão dessa realidade; é nesse sentido que um de seus principais objetivos é o de treinar o aluno para a leitura de si mesmo, da sala de aula e do mundo”.

A autora considera *realidade concreta* todas as situações relacionadas ao trabalho docente na sua totalidade.

O Estágio Supervisionado, entretanto, irá iniciar a preparação do futuro professor para o exercício da atividade docente, conforme a maneira como for organizado e a dinâmica que lhe for atribuída pelos professores e supervisores de estágio.

1.1. Organização, Desenvolvimento e Condições de Realização

O Estágio Supervisionado realizado pelas alunas se organizava seguindo uma divisão por séries. As alunas iniciavam o estágio no 2º ano do curso. Nesse período estagiavam apenas na pré-escola do 1º Grau: era a fase de "observação"; no 3º ano, o estágio se realizava no Ensino Fundamental, quando se iniciava a fase de "participação"; posteriormente, vinha a fase de "regência", no 4º ano, concentravam na 3ª e 4ª séries.

Nesta etapa, as atividades eram, na maioria das vezes, de participação e o número de regências aumentava.

As atividades de estágio, contudo, restringiam-se a assistir as aulas. No geral, não existia um trabalho que envolvesse seriamente as alunas, as supervisoras e as professoras e alunos da escola sede do estágio. As alunas ficavam restritas às observações e algumas participações dentro da sala de aula. É de se perguntar, qual era o conhecimento apreendido pelas alunas com a observação de uma determinada prática pedagógica. Percebi, através das discussões sobre os estágios, que estas não possibilitavam a reflexão e a análise sobre a prática pedagógica observada pelas alunas. O estágio estava distante de possibilitar o que Gómez (1992) chama de pensamento prático. Segundo ele:

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor (GÓMEZ, 1992, p. 112), (grifos do autor).

Nesta perspectiva, o supervisor deve ser:

[...] responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador. Deve perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda ordem, um processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas (GÓMEZ, 1992, p.112-113).

1.2. As regências: descrição e análise

As regências eram realizadas em aulas isoladas previamente marcadas com a professora da classe e a supervisora. Programava-se para as alunas do 3º ano uma regência por semestre, sendo que na primeira elas costumavam preparar sozinhas o plano de aula. Devido à falta de tempo, algumas regências ocorreram em duplas. Neste caso o conteúdo a ser trabalhado foi dividido “ao meio”. Caso semelhante também foi observado com as alunas do 4º ano. As alunas fizeram, no mínimo, uma regência por bimestre, porque muitas delas eram convidadas pela professora da sala a assumir a classe, mesmo sem a supervisão da professora responsável.

As alunas realizaram suas regências sempre nas classes em que foram feitas as observações e, na maioria das vezes, a professora desta sala quem definia o conteúdo a ser desenvolvido. Ocorria, algumas vezes, de o próprio aluno escolher o conteúdo a ser ministrado.

Várias vezes fui procurada pelas alunas, principalmente no 3º ano, que não sabiam como desenvolver o conteúdo da regência a ser ministrada. No geral, receavam repetir os “erros” da primeira regência apontados pela supervisora. Uma aluna, ao relatar como havia sido sua primeira regência disse: “Sabe, a aula deu certo, mas na hora, eu fiquei nervosa. Você sabe como é. A primeira vez a gente nunca sabe como vai ser [...]. Eu só me enrolei um pouco pra explicar o conteúdo porque fiquei insegura (aluna 1 - 3º ano)”.

Outra aluna também falou sobre a sua primeira regência: “As crianças adoraram a aula. Eu dei uma

brincadeira depois das explicações. Eu tava morrendo de medo, mas consegui apesar da supervisora ter colocado um monte de defeitos (aluna 16 - 3º ano)”.

As alunas não questionavam se as atividades propostas eram bem realizadas ou não pelas crianças, se haviam acrescentado novos conhecimentos, se provocaram discussões etc. Diziam, em sua maioria, que cumpriram a tarefa e “deu certo”, embora tenham tido falhas apontadas pela supervisora.

Quando as alunas me procuraram para ajudá-las a organizar o conteúdo a ser trabalhado nas regências, percebi que elas tinham dificuldades de domínio do conteúdo e metodológicos, pois não sabiam como trabalhar esses conteúdos na dinâmica de sala de aula. Essa dificuldade foi constatada na maioria das regências observadas. Uma aluna declarou ter ficado “insegura e perdida porque eu não sabia direito como explicar aquele assunto” (aluna do 3º ano).

As alunas falavam que preferiam trabalhar em grupos durante as aulas e isso se repetia quanto à preferência na hora de dar a regência. Este era um dado que causava certo conflito, pois as alunas manifestavam grande insegurança quando desenvolviam qualquer trabalho individualmente, salvo algumas exceções.

O trabalho conjunto, de troca de experiências e conhecimentos é muito importante, mas a dependência pela ajuda do outro me parece bastante diferente e tal sistemática parecia desconsiderar as implicações no trabalho futuro dos professores.

Algumas alunas diziam que quando tivessem uma sala de aula delas, as “coisas seriam diferentes” (aluna do 4º ano). Outra colega completou: “Aí se eu tiver alguma dúvida vou procurar me informar e depois explico” (aluna do 4º ano).

Essas alunas consideravam que o trabalho da supervisora não constituía uma boa experiência. As alunas se sentiam vigiadas e testadas, o que não deixava de ser verdade para a maioria das alunas do 4º ano e, praticamente, para todas do 3º ano, embora as supervisoras não fossem as mesmas.

O tempo de duração das regências para as alunas do 3º ano era de 50 minutos; já do 4º ano viveram experiências diferentes. A maioria deu aulas de 50 minutos, mas houve o caso de duas alunas que deram aulas de 60 minutos. As professoras responsáveis indicavam que o tempo mínimo exigido era realmente 50 minutos, mas, às vezes, esse limite era ultrapassado por causa da avaliação dos alunos.

O desenvolvimento das regências era, na maioria das vezes, realizado em pouco tempo. As alunas utilizavam objetos variados (bonecos, caixa surpresa com brinquedos pequenos, bola, dados com operações matemáticas), figuras diversas etc. Durante a exposição pediam por silêncio, embora três das alunas observadas pareciam ignorar a conversa e agitação dos alunos. Uma dessas alunas disse para a classe: “Enquanto eu falo vocês ficam quietos que assim a gente pode conversar civilizadamente” (aluna 15 - 4º ano).

Era uma classe de 3ª série. Algumas crianças que estavam sentadas no fundo da sala de aula, ao meu lado, me perguntaram o que era “civilizada...”. Procurei explicar. Eles começaram a dar risadas e continuaram conversando. A situação me incomodou, pois, a futura professora, acreditou que os alunos haviam compreendido o que tinha falado e que ficariam em silêncio.

Após a fala da regente e o pedido de explicação do aluno, a supervisora olhou para mim e sorriu dizendo: “Elas ficam tão nervosas no dia da regência!”

Não compreendi exatamente o que a professora quiz dizer. Interpretei como uma justificativa pelo que aconteceu. Considero que a futura professora quase sem experiência encontrou nesta fala a solução para a questão disciplinar dos alunos.

A última parte da aula era reservada para a avaliação dos alunos. Costumavam dar um exercício, um desenho, uma colagem, uma redação acompanhada de desenho ou uma atividade de dramatização com participação de grupos pequenos de alunos. Este era o momento de maior euforia dos alunos. Conversavam à vontade, alguns se levantavam. Os alunos, que tiveram que fazer a redação, foram os únicos que pareceram desestimulados com a tarefa. Alguns deles disseram que não aguentavam mais “fazer redação”. Acredito que o desinteresse ocorreu porque a forma que estava sendo proposta para se desenvolver a redação - a partir de uma figura ou texto iniciado por outra pessoa - não fazia parte da vivência dos alunos e era uma rotina sem relações com a vida de cada um.

Em suma, o tempo destinado às aulas observadas foi suficiente para as alunas desenvolverem seus planos de aula, embora parecessem representar parte de uma peça teatral.

A avaliação das supervisoras com relação ao tempo de duração das regências era diferente. Uma delas acreditava que: “O tempo seria, dependendo do assunto, um tempo ideal para que a criança não se canse, mas quando é um assunto que vai usar mais de uma aula, a gente procura fazer com que duas alunas deem o mesmo assunto, uma começa e a outra continua” (prof.^a 3).

Já uma outra professora achava que: “O tempo de regência é muito pouco, não dá para fazer nada. Eu acho que deveria ficar pelo menos uma parte do período” (prof.^a 6).

Uma das colocações da supervisora me pareceu contraditória. Falou que o tempo da regência era “ideal para que a criança não se canse”. Os alunos, no entanto, possuem uma única professora para o ano todo, neste caso, eles também não se cansariam? As alunas, contudo, sempre pediam por novas oportunidades de prática pedagógica nas escolas sede do estágio. Não seria esta uma oportunidade para se repensar essa atividade?

As próprias alunas pediam por mudanças. Falavam-me que consideravam a regência, tal como era feita, uma atividade artificial, pois geralmente, ficavam sentadas no fundo da sala de aula corrigindo cadernos, observando ou ajudando a explicar alguma tarefa. De repente, tornavam-se professoras. Pediam

por uma participação maior com os alunos e a própria professora da sala. As supervisoras, por sua vez, colocavam as dificuldades em supervisionar o estágio em várias escolas, considerando muito difícil exigir daquelas professoras das escolas um trabalho diferente com as alunas, “porque muitas nem aceitam a estagiária. Acho que este é um problema mais amplo” (prof.^a 6). A situação, como era analisada, parecia não apontar saídas para que fosse possível modificar esta realidade tão criticada por grande parte das alunas e alguns professores.

Conclusão

A temática sobre o papel e a contribuição do Estágio Supervisionado, como instância privilegiada do estabelecimento das primeiras relações teoria-prática, fundamentação-atuação, conhecimento adquirido e conhecimento transformado em ensino e aprendizagem, vem sendo amplamente discutida por educadores, a fim de identificar nesta atividade os germes indicadores da unidade teoria e prática. Constitui, no entanto, um dos focos de maior crítica das alunas observadas, que reclamam por “mais prática”, por um trabalho articulado entre as disciplinas de Didática, Práticas de Ensino e Conteúdos e Metodologias de Ensino, além de uma teoria que fundamente a prática e esteja relacionada à realidade escolar.

Os dados desta pesquisa mostram que, ao mesmo tempo em que as alunas e professoras elegiam o estágio como a principal disciplina de prática em sala de aula, suas análises e concepções sobre a prática docente limitavam-se a uma ou outra regência desenvolvida pela aluna e, em alguns casos, a eventuais participações da aluna em atividades burocráticas de preenchimento de fichas e de correção de cadernos. Poucas davam explicações aos alunos e colaboravam com o professor da sala nos exercícios recreativos, físicos e artísticos. Nesta relação, a teoria restringia-se a um conjunto de regras, normas, conhecimentos sistematizados e aplicáveis a qualquer contexto. Era normativa e prescritiva.

A representação da atividade de regência cumpria uma função formal. Tudo, para as alunas, *precisava parecer dar certo*, embora não se soubesse dizer, ao certo, *o que e nem como fazer, para quem ou para que*, precisava-se saber fazer. Uma aluna disse que na regência “*deu tudo certo*”, mas teve dificuldades com a disciplina dos alunos, aliás uma das dificuldades mais citadas pelas alunas. Como será resolvida essa dificuldade se não era retomada nas discussões sobre o estágio? A recém-formada professora irá “*aprender fazendo*”? Essa concepção de muitas alunas e alguns professores não enfatiza a separação entre o saber e o fazer? Acredito que sim.

Em relação ao Estágio Supervisionado procurar criar espaço para uma prática reflexiva das futuras professoras das séries iniciais, através de um estágio e uma supervisão que possibilitem a aprendizagem do conhecimento que deve se reportar à prática e às situações conflituosas e incertas da sala de aula, a fim de que possam compreender o modo como utilizam esse conhecimento, como resolvem essas situações, como

modificam rotinas, em suma, aprender a elaborar o conhecimento durante a sua atuação, refletindo *na* e *sobre* a sua ação educativa. Essa é a tarefa da prática na formação do professor. A análise desse “recorte” na formação básica de professores das séries iniciais, aponta para a necessidade da inclusão de uma prática reflexiva no currículo.

A proposta de buscar captar o saber, o fazer e o saber fazer dessas futuras professoras, através de suas análises e posicionamentos frente ao processo de formação que vivenciam, verificamos a necessidade de se considerar novas perspectivas baseadas na formação do professor como um profissional reflexivo, propondo “*practicums*” reflexivos centrados na investigação, que levem em consideração o pensamento prático do professor constituído pelos seguintes processos: a “*reflexão-na-ação*”, a reflexão “*sobre a ação*” e “*sobre a reflexão-na-ação*”, que se completam entre si proporcionando uma prática pedagógica comprometida com um ensino de qualidade para a população que frequenta as séries iniciais do 1º Grau.

Referências

- BUENO, B. O., CATANI, D. B., SOUSA, C. P. (orgs.) **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- DANTAS, T.V.R. **Prática pedagógica na formação de professores para as séries iniciais**: a busca de novos caminhos. São Carlos: UFSCar, 1991. 299p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 1991.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)
- MOURA, M. I. G. **CEFAM no Estado de São Paulo**: resgatando sua história e analisando sua contribuição. São Paulo: PUC, 1991. [200]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica.
- NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. (orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.