

FORMAÇÃO DOCENTE: A PRODUÇÃO DE SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Raimundo Dutra de Araújo – UESPI

raimundo.dutra@bol.com.br

RESUMO

Neste estudo analisamos o estágio supervisionado, considerado como fator articulador na formação de professores que deve propiciar, além da vivência em sala de aula, o contato com os diversos aspectos da dinâmica escolar. Apresentamos uma pesquisa realizada no PPGEd da UFPI que teve como objeto de estudo o Curso de Pedagogia da UESPI, onde foram utilizados elementos da metodologia qualitativa. O objetivo era investigar as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente, com vistas a contribuir para uma melhor articulação entre teoria e prática. Dentre as questões norteadoras, temos: Como o estágio supervisionado é contextualizado no Curso de Pedagogia da UESPI? Qual o nível de articulação teórico-prática no Curso de Pedagogia da UESPI? Dentre outros, temos os seguintes referenciais teóricos: Barreiro e Gebran (2006), Nóvoa (1995), Pimenta (2007), Piconez (1991), Freitas (2002), e Mendes (2007). Os resultados obtidos indicam que o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI está configurado de uma forma que permite a articulação harmônica entre teoria e prática, favorecendo a produção de saberes essenciais à prática docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de professores. Articulação teórico-prática.

Introdução

Na sociedade atual as pessoas entram em contato com as informações de forma intensa surgindo a necessidade de recebê-las e entendê-las no momento em que elas acontecem. Os questionamentos e as problematizações passam a existir com maior frequência, substituindo as certezas que existiam há algum tempo. Assim, torna-se importante considerar a instituição escolar parte integrante desta realidade e pensar o estágio supervisionado como aspecto de influência no trabalho pedagógico do professor.

Dessa forma, é necessário que entendamos as modificações pelas quais deve passar o cotidiano das escolas, considerando os fatores que interferem na prática do professor, confrontando sua prática pedagógica contextualizada numa realidade em que tudo se modificou, tendo-se a clareza da situação social, política, econômica e cultural que caracteriza o mundo contemporâneo. No âmbito dessa realidade, está a percepção de que o docente deverá participar de um processo de formação capaz de responder à demanda de um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e capaz de realizar as alterações que forem necessárias à sua prática pedagógica.

Da maneira como a sociedade está configurada, observa-se a necessidade de profissionais dinâmicos, competentes, autônomos, criativos, com iniciativa própria, capazes de questionar as situações e encontrar meios para superar os desafios. Dessa maneira, apropriar-se de saberes ligados à prática pedagógica torna-se uma exigência para os profissionais da educação, pois a atividade docente requer situações educativas planejadas e criativas, numa postura crítica que priorize a participação dentro e fora da escola.

De acordo com Pimenta (1997), a sociedade exige uma educação capaz de preparar o cidadão social, técnica e cientificamente. Assim, ao professor cabe a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, visando, por meio da atividade reflexiva, construir um humano que seja produto da sabedoria exigida.

Existe a necessidade da formação de um profissional que seja competente nos aspectos teórico e prático. Essa formação deverá ser composta por conhecimentos específicos e pedagógicos que favoreçam a compreensão da ação educativa para a assunção de novas práticas pedagógicas dentro de uma postura crítica, produzindo uma ciência pedagógica fundamentada teoricamente.

Nesta perspectiva, Piconez (1991) aponta que o estágio supervisionado vem se desenvolvendo como um componente teórico-prático, pois possui uma caracterização ideal, teórica, subjetiva, articulada com várias posturas educacionais, e uma caracterização real, material, social e prática, inserida no contexto escolar.

Nesse sentido, no contexto atual, possuir habilidades para ler uma informação, analisar e interpretar dados, manipular instrumentos eletrônicos, que são saberes da área tecnológica e científica, é uma exigência para atender às necessidades da sociedade contemporânea. Assim, o estágio supervisionado, como componente integrador entre teoria e prática, configura-se como espaço propício para a produção dos diversos

saberes necessários à profissão docente no mundo atual, onde os sujeitos devem ser capazes de contextualizar, planejar e gerir a sua ação pedagógica.

Para Castro (2000), o estágio supervisionado precisa oferecer condições para que os diferentes saberes aprendidos revertam-se em capacidades específicas no exercício docente ao aproximar o aluno-professor da realidade concreta, futuro campo profissional.

Assim, na condição de lócus de produção de saberes, o estágio supervisionado atua como espaço em que o aluno/ futuro professor constrói sua trajetória profissional, entrecruzando as aprendizagens docentes com a edificação do ser professor.

O estágio supervisionado e a articulação teoria-prática

O percurso formativo do professor recebe influências de fatores diversos. Devido à complexidade desse processo, esses fatores nem sempre podem ser suficientemente entendidos. Nesse contexto está o estágio supervisionado, visto ser ele uma das variáveis que interagem nessa formação. Assim, ao se buscar compreender a concepção atual acerca do estágio, vemos a existência da tentativa de articular a atividade teórica com a atividade prática. Para Pimenta (2007 p. 44):

A produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

Uma estreita interação com o seu futuro campo de atuação, caracterizando o estágio supervisionado como um momento fundamental é possibilitada ao aluno futuro professor. A formação do professor é favorecida, nesse aspecto, pela vivência nas diferentes situações de ensino-aprendizagem e a apreensão das dinâmicas de interação entre os elementos que compõem a prática pedagógica. Dessa forma, o estágio supervisionado iniciará a preparação do futuro professor para o exercício da atividade docente, de acordo com a forma de organização e o desenvolvimento que os professores e supervisores de estágio lhe atribuírem. É importante ressaltar, ainda, que o estágio deve possibilitar o pensamento prático. Segundo Gómez (1995 p.112):

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção. 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.

Nesta perspectiva da racionalidade prática, o supervisor do estágio 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, num processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas. (GÓMEZ, 1992, p. 112-113).

Integrado ao paradigma do pensamento prático, o estágio supervisionado é compreendido como um processo de investigação, onde o professor posiciona-se, através de uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação no interior da própria prática, o que nega a relação de neutralidade com a prática, postulado da racionalidade técnica. Através da observação e análise, num processo de vivência e interação profissional com a prática, o professor obtém conhecimento dessa prática (SCHÖN, 1992). Assim, o estágio desenvolve-se de forma a possibilitar aos discentes e professores a interação com as concretas situações de ensino, a fim de que possam fazer uma leitura crítica da realidade escolar e educacional.

Entendemos que há a necessidade de articular teoria e prática na formação do professor, sendo, desse modo, o estágio supervisionado elemento importante nessa articulação. Nesse sentido, o estágio, numa perspectiva que visa à superação da dicotomia teoria/prática, é compreendido como uma atividade que é, simultaneamente, prática e teórica. Prática enquanto subordinada a uma instituição (escola), que tem cultura própria, com finalidades definidas. Teórica por ser uma atividade que busca conhecer, fundamentar, dialogar e intervir na realidade. Concebemos, portanto, esse componente curricular como uma ação reflexiva, que envolve prática e teoria como aspectos indissociáveis. De acordo com essa compreensão, Alves e Garcia (2002, p.77) afirmam:

A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo método e categorias.

Sob este aspecto, o estágio supervisionado torna-se relevante por ser a oportunidade do discente/professor, ao adentrar as escolas campo de estágio, confrontar-se com esse concreto social/escolar, percebendo-o com o embasamento teórico, ao tempo em que esse embasamento vai sendo reelaborado com a reflexão acerca da realidade.

Analisando a temática do docente como profissional reflexivo, Contreras (2002) enfatiza o fato de que houve mais uma difusão do termo reflexão do que uma concepção concreta sobre a mesma. Segundo este autor, a reflexão inserida na epistemologia da prática, enquanto reflexão-na-ação, requer uma contextualização histórico-crítica da ação docente, considerando-se as condições históricas e sociais em que foram construídos os modos de compreender a prática educativa.

A perspectiva que compreende o docente como prático-reflexivo considera a atividade docente como profissão. O profissional realiza ações intelectuais, no interior da sua profissão, autonomamente. Assim, o professor, através da reflexão sobre sua prática (SCHON, 1995), vai elaborando um saber da experiência em evolução (TARDIF, 2002). O estágio supervisionado geralmente forma o prático. Porém, desde que seja desenvolvido na perspectiva reflexiva, o estágio pode estar no âmago da profissionalização de professores reflexivos (PAQUAY; WAGNER, 2001). Nesse sentido, o estágio supervisionado é desenvolvido buscando um saber da experiência teorizado que oportunize a análise de situações, analisar-se na situação, a avaliação dos mecanismos e a produção de processos inovadores.

Nos últimos anos a formação do professor crítico-reflexivo passou a merecer maior destaque no meio educacional. Isso significa que o professor deve estar preparado para a atividade reflexiva sobre a ação pedagógica que realiza na sala de aula ou no âmbito da instituição escolar como um todo. Nesse sentido, é necessário que ele tenha gosto pelo estudo e que busque a atualização teórico-pedagógica. De acordo com Freire (1996), é esse gosto pelo estudo, pelo conhecimento, pela ação crítico-reflexiva que supera a curiosidade ingênua e faz com que o docente torne-se epistemologicamente curioso. Segundo este autor, a curiosidade ingênua associa-se ao saber do senso comum, enquanto a curiosidade epistemológica aproxima-se do objeto cognoscível criticizando-o, embora ambas tenham a mesma essência.

Os saberes docentes e o estágio supervisionado

As pesquisas acerca dos saberes docentes vêm aumentando significativamente no âmbito da formação de professores, enfatizando-se os saberes experienciais, ou seja, os saberes que são edificados pelo professor na prática pedagógica. Ao defenderem a construção do conhecimento como sendo uma prática também realizada pelos professores, os estudos superam a concepção que entende o professor como um transmissor de saberes. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, visto que são constituídos pela integração de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência.

Neste sentido, o estágio passa a ser considerado como um espaço propício à articulação dos diferentes saberes docentes. Assim, Santiago e Batista Neto (2000) sugerem o estágio como base estrutural para a formação do professor. Segundo esses autores, a interdisciplinaridade deve fazer parte do estágio num trabalho coletivo, existindo a participação tanto dos docentes que trabalham com as disciplinas de conteúdos específicos quanto dos que lidam com as disciplinas de conteúdo pedagógico, assim como a articulação entre os que trabalham com os saberes da formação e os que lidam com os saberes da experiência. Com a finalidade de viabilizar uma relação entre os dois campos disciplinares na formação docente, para os autores são necessárias medidas administrativas, pedagógicas e metodológicas. Dentre essas medidas, estão:

- a exigência de reorganização da estrutura curricular do curso, de modo que sejam aproximados os componentes curriculares e o olhar para a instituição escolar, fundamentando a observação, discussão e análise a partir do corpo teórico do curso de formação de professores;
- Necessidade de formação de grupos de trabalho ou equipes de professores por campo de conhecimento ou área de ensino [...];
- O trato à prática de ensino, enquanto componente na organização curricular como tempo de formação, com visibilidade na organização da carga horária dos cursos e das instituições, evitando atitudes espontaneístas e secundarização desse conteúdo formado e de intervenção pedagógica [...]. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2000, p. 7).

Essa maneira de trabalho, com a adoção dessas medidas, torna possível uma discussão interdisciplinar, evitando o afastamento entre as disciplinas teóricas e disciplinas práticas, bem como evitando a fragmentação no interior do curso de formação.

Assim, a condição de construtor de saberes é assumida pelo professor, que abandona a condição de transmissor, numa relação que considera os saberes como o núcleo vital do fazer docente. Assim, o estágio supervisionado, inserido num processo que inclui os saberes docentes heterogêneos e plurais, constitui-se, de acordo com Monteiro (2000), num espaço para a atividade crítico-reflexiva, em que ocorre a articulação entre os diferentes saberes, com o objetivo de criticar o trabalho realizado, fazer a avaliação ou elaborar as atividades de ensino.

Ao classificar os saberes da docência em saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos, Pimenta (1999) pontua que ocorre uma fragmentação entre esses saberes na formação docente. A referida autora sugere que se considere a prática social como ponto de partida e de chegada da formação docente, ou seja, o saber-fazer do futuro professor não pode ser constituído senão a partir de seu próprio fazer, com o objetivo de superar a fragmentação e realizar uma ressignificação de saberes.

Sob este enfoque, o estágio supervisionado também se constitui como oportunidade para superar essa fragmentação através da dinâmica reflexão-ação-reflexão, onde os diversos saberes docentes vão sendo construídos, num processo que engloba a forma como o indivíduo compreende esses saberes, bem como os aspectos relacionados à sua construção, sendo eles construídos no interior da instituição acadêmica ou nas vivências diárias. Torna-se importante destacar que os conteúdos estudados exercem função relevante nesse processo. No entanto, eles precisam ser significativos, de forma que possuam consonância com o contexto real para que seja possível ao professor em formação estabelecer uma relação entre os saberes edificados no decorrer do curso e os saberes que serão experienciados na prática. Assim, a socialização de experiências adquire importância, de forma que oportunize que sejam reconhecidos outros saberes fora o do professor, confirmando o que diz Charlot (2001 p. 26-27): “aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção”. Nesse sentido, o estágio viabiliza ao estudante aprender de uma forma mediada pelo aluno da escola-campo de estágio onde está sendo realizada a experiência prática.

Nesta perspectiva, Tardif (2000) adverte para que não ocorra a dicotomia entre o conhecer e o fazer, de forma que não sejam elaboradas “receitas” a serem aplicadas numa realidade concreta. Afirma, ainda, que esse modelo dicotômico constitui-se como

uma prática falida, devido às constantes mudanças pelas quais passa a realidade. O autor pontua que é necessário extinguir esse modelo de formação docente, pois em quase nada contribui para a construção da identidade do professor, que requer um trabalho de construção de saberes alicerçado sobre ações que viabilizem mudanças no contexto real. Dessa forma, o estágio supervisionado pode ser um momento de redirecionamento dos saberes da prática docente, quando oportuniza que o futuro professor tome consciência de sua própria aprendizagem.

Compreendendo os saberes da docência como plurais e heterogêneos, vale enfatizar que o estágio supervisionado constitui-se como estratégia para que ocorra uma articulação entre os diferentes saberes, sendo que esse momento é oportuno para a elaboração teórica e para a renovação das práticas, de forma que ocorra uma integração entre o conhecimento teórico e o trabalho real, indicando uma alternativa eficaz para a situação de falta de articulação entre teoria e prática que se faz presente na formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, N; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R, A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CASTRO, M. A. C. D. **Abrindo espaço no cotidiano para o estágio supervisionado – uma questão do olhar e da relação – na formação inicial e em serviço**. Tese (Doutorado). 230. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GÓMEZ, A. A função e a formação do professor / a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.) **O professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PICONEZ, S. (Coord). **A prática de ensino e o Estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTIAGO, M. E; BATISTA NETO, J. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: **X ENDIPE**. CD-Rom. Rio de Janeiro, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practioner**. New York: Basic Books, 1992

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