



Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da experiência dos licenciandos do curso de pedagogia da UFRJ

Jonathan Aguiar

Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ, Brasil
Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Luciene Cerdas

Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ, Brasil

RESUMO

Este artigo discute a experiência de licenciandos do curso de Pedagogia no estágio supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Nesse estágio, os licenciandos desenvolvem atividades de observação da instituição e da sala de aula, de coparticipação e de regência de turmas, sem que esses sejam momentos distintos, mas que acontecem de forma orgânica e simultânea. Trazer as vozes desses licenciandos se faz necessário para compreensão de como o estágio contribui para vivências e experiências destes sujeitos nesta etapa da Educação Básica. A partir de uma pesquisa qualitativa, com base no relato de experiência, os sujeitos participantes integraram rodas de conversa sobre a temática. Foram quatro estudantes do curso em questão, que realizaram a prática de estágio em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, em uma turma de 3º ano. Conclui-se que os licenciandos, ao refletirem sobre seus estágios, evidenciam sua percepção sobre os desafios com os quais os professores, mesmo já experientes, deparam-se no dia a dia, como por exemplo, lidar com a questão da disciplina e agitação das crianças, características próprias da faixa etária dos anos iniciais. No entanto, eles conseguem perceber desafios mais diretamente relacionados ao desenvolvimento de práticas de ensino que permitem lidar com perfis diferenciados de alunos, bem como realizar propostas interdisciplinares tendo como foco o ensino da leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio anos iniciais do Ensino Fundamental. Estágio. Ensino Fundamental. Experiência. Pedagogia.

STUDY SUPERVISED IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: A STUDY FROM THE EXPERIENCE OF THE LICENSORS OF THE UFRJ PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

This article discusses the experience of graduates of the Pedagogy course in the supervised stage of the initial years of Elementary School (1st to 5th year). At this stage, the licenciandos develop activities of observation of the institution and the classroom, coparticipation and regency of classes, without these being different moments, but that happen in an organic and simultaneous way. Bringing the voices of these graduates is necessary to understand how the internship contributes to the experiences and experiences of these subjects in this stage of Basic

Education. Based on a qualitative research, based on the experience report, the participants participated in discussions on the theme. There were four students of the course in question, who practiced internships at a public school in the city of Rio de Janeiro, in a 3rd grade class. It is concluded that the graduates, when reflecting on their stages, show their perception on the challenges that even experienced teachers face in everyday life, such as dealing with the issue of discipline and children's agitation, characteristic of the age group of the initial years. However, they can perceive challenges more directly related to the development of teaching practices that allow to deal with differentiated profiles of students, as well as to make interdisciplinary proposals focusing on the teaching of reading and writing.

KEYWORDS: Initial years of Elementary School. Internship. Elementary School. Experience. Pedagogy.

ESTADIO SUPERVISADO EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: UN ESTUDIO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE LOS LICENCIANDOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UFRJ

RESUMEN

Este artículo discute la experiencia de licenciandos del curso de Pedagogía en la etapa supervisada de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental (1° al 5° año). En esta etapa, los licenciandos desarrollan actividades de observación de la institución y del aula, coparticipación y regencia de clases, sin que esos sean momentos distintos, pero que ocurren de forma orgánica y simultánea. Traer las voces de estos licenciandos se hace necesario para comprender cómo la etapa contribuye a vivencias y experiencias de estos sujetos en esta etapa de la Educación Básica. A partir de una investigación cualitativa, con base en el relato de experiencia, los sujetos participantes integraron ruedas de conversación sobre la temática. Fueron cuatro estudiantes del curso en cuestión, que realizaron la práctica de prácticas en una escuela pública de la ciudad de Río de Janeiro, en una clase de 3° año. Se concluye que los licenciandos, al reflexionar sobre sus etapas, evidencian su percepción sobre los desafíos con los que los profesores, incluso ya experimentados, se enfrentan al día a día, como por ejemplo, tratar con la cuestión de la disciplina y agitación de los niños, características propias del grupo de edad de los años iniciales. Sin embargo, ellos logran percibir desafíos más directamente relacionados al desarrollo de prácticas de enseñanza que permiten lidiar con perfiles diferenciados de alumnos, así como realizar propuestas interdisciplinarias teniendo como foco la enseñanza de la lectura y escritura.

PALABRAS CLAVE: Pasantías iniciales de la Enseñanza Fundamental. Etapa. Enseñanza Fundamental. Experiencia. Pedagogía.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a experiência do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos relatos de licenciandos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a fim de compreender como essa etapa da formação inicial impacta a constituição dos saberes sobre o ser e o fazer docente no cotidiano das escolas públicas, em meio aos desafios que ela apresenta. Envolve a discussão sobre o papel dos estágios na

formação de professores, a partir de sua inserção no espaço da escola, na reflexão sobre as práticas ali vivenciadas e na construção de soluções para os desafios próprios da docência.

Define-se o que é estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ (2015) articulando com os estudos de Pimenta e Lima (2004), Gomes (2009), Barreiro e Gebran (2006), Fávero (2001) e quando assim o fizer necessário o diálogo com outros pesquisadores da área da Educação.

Este estudo é qualitativo, baseado no relato de experiência (IVENICKI; CANEN, 2016). Para coleta de dados optou-se pela roda de conversa (REIS; GONÇALVES; RIBEIRO; RODRIGUES, 2017).

Os sujeitos desta pesquisa são quatro licenciandos do curso Pedagogia, que realizaram o estágio supervisionado no ano de 2017, em uma escola pública, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, que atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados das conversas foi organizada a partir dos seguintes tópicos que orientaram a pesquisa: a) contribuições do estágio nos anos iniciais para formação do Pedagogo; b) interdisciplinaridade nas atividades e práticas de ensino; c) ações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem; d) vivências no estágio; e) avaliação da prática docente.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O estágio supervisionado nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, denominado, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como Prática de Ensino de Séries Iniciais do Ensino Fundamental é uma disciplina obrigatória, com a carga horária de 160 horas. Dessas, 60 horas acontecem na Faculdade de Educação e são ministradas por docentes do Departamento de Didática, e as outras 100 horas são realizadas nas escolas do município da cidade do Rio de Janeiro.

O curso de Pedagogia da UFRJ em seu Projeto Pedagógico (2015) propõe que o Pedagogo deve ser um profissional preparado para intervir em diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, precisa ter uma formação teórica e preparo específico para intervenção na prática. Destaca-se com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental como uma das áreas de atuação do Pedagogo.

A concepção aqui proposta é, portanto, de um curso que não dissocia teoria e prática e que, ao contrário, compreende que o “alto nível” em educação se alcança pela articulação entre essas dimensões. A presença de disciplinas que

preparam os alunos para experiências investigativas relaciona-se com a intenção de formar um profissional autônomo e crítico, capaz de analisar a realidade e buscar as soluções em seu campo de trabalho, enfrentando os grandes desafios da educação brasileira (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, p. 11, grifos nossos).

Para que o estudante do curso de Pedagogia perceba esta relação entre teoria e prática nos anos iniciais, ele ingressa nas unidades escolares de Educação Básica com a finalidade de experimentar, observar e participar do cotidiano escolar e também como acontece o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, professores diante do que é ensinado e aprendido, sobretudo a construção da identidade docente.

Pretende-se com o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental que os licenciandos desenvolvam ações de observação das atividades da instituição, coparticipação e regência de turmas, sem que esses sejam momentos distintos, mas que possam acontecer de forma orgânica e simultânea, de tal modo que:

[...] possa envolver-se, criar vínculos com o campo de estágio, de forma que esse período seja um tempo denso e contínuo. É preciso que o licenciando acompanhe a vida de uma ou mais turmas, de acordo com o calendário escolar, e que vivencie o maior número de experiências possíveis dentre aquelas que se desenvolvem no espaço da escola e de instituições que desenvolvem atividades educacionais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2015, p. 35-36).

É no estágio que o estudante vivencia as experiências do cotidiano escolar e reflete sobre elas com professores da universidade, professores regentes das escolas e seus pares, a partir dos conhecimentos teóricos do curso de Pedagogia. A inserção dos licenciandos nas ações como: observação, coparticipação e regência nas salas de aula onde estão inseridos, não tem a finalidade de propiciar neste espaço uma vivência pautada na “imitação de modelos”, ser ou agir como o professor responsável pela turma que acompanha (PIMENTA; LIMA, 2004).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 36) escrevem:

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

As atividades de estágio devem anular essa perspectiva das aulas compreendidas como modelos, que podem ser aplicadas em todo e qualquer ambiente educacional, pois cada turma possui suas especificidades e características da cultura local e social; daí a importância de que os licenciandos vivenciem diferentes realidades. Da mesma forma, que abandonem a concepção

de que o estágio é meramente reduzido “à hora da prática, ao ‘como fazer’, às técnicas a serem empregadas em sala de aula” como destacou Pimenta e Lima (2004, p. 37).

O estágio deve ser um espaço de reflexão discente sobre a prática docente em diálogo com a teorização apresentada ao longo do curso e as leituras que o licenciando faz no percurso acadêmico para além do senso comum (GOMES, 2009). Cabe ao licenciando aproveitar a imersão no cotidiano nos anos iniciais do Ensino Fundamental para questionar, problematizar, perguntar, planejar, refletir e mesmo intervir sobre a prática docente articulando com os conhecimentos teóricos e também com as vivências práticas que adquiriu no decorrer da sua trajetória como aluno, ser humano e agora como estagiário. É essa vivência de coparticipação que contribuirá na construção e reelaboração de saberes sobre o ser e o fazer docente no âmbito da formação inicial.

Há um esforço cada vez maior da faculdade de educação para que esses momentos de inserção no espaço da escola pública se ampliem, não se limitando apenas aos estágios obrigatórios, mas se deem ao longo de todo curso de Pedagogia, desde os períodos iniciais. Esse esforço revela o entendimento de que a formação inicial se dá na parceria cada vez mais estreita entre a universidade e a escola básica numa via de mão dupla.

Barreiro e Gebran (2006, p. 20) salientam que essa inserção se constitui no “lôcus de reflexão e formação da identidade”, desde que as ações vivenciadas pelos licenciandos garantam a reflexão crítica do trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, Fávero (2001) propõe que a teorização e a prática sejam dialéticas e assumam deste modo um núcleo articulador no processo de formação de maneira integrada, indissociável e complementar.

Ao assumir o estágio como uma atividade teórica em diálogo com a prática, com a realidade, ou seja, com o contexto da sala de aula, a práxis passa a existir formando o núcleo articulador: teoria e prática indissociáveis (PIMENTA; LIMA, 2004; FÁVERO, 2001).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é qualitativo, e foi realizado a partir do relato de experiência (IVENICKI; CANEN, 2016) dos licenciandos. Por se tratar do cotidiano escolar, optou-se por realizar rodas de conversa que são “uma opção ético, político e epistemo-metodológica para as pesquisas com os cotidianos, uma vez que permitem interrogar sobre os processos de criação de conhecimentos e saberes” (REIS et al., 2017, p. 76). Em continuação, Reis et al. (2017, p. 76) afirmam que as pesquisas sobre cotidiano escolar não devem ser utilizadas como uma repetição ou “aplicação de teorias, mas como uma rede complexa entre teorias, práticas e experiências que envolve todos os nossos sentidos, trazendo o ‘sentimento do mundo’ para o ato de pesquisar”. Nas rodas

de conversas, resgatam-se as narrativas, as histórias de vida de cada sujeito, seus olhares para uma determinada ação do fazer pedagógico e suas respectivas reflexões.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro licenciandos do curso Pedagogia, que realizaram o estágio supervisionado no ano de 2017. A escolha destes sujeitos se deu por meio de e-mail, no qual foram convidados a participar de uma roda de conversa sobre o estágio nos anos iniciais, mas para participação foram considerados como critérios: ter cursado a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no ano de 2017, e ter observado uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, sendo orientados pelos autores do texto no âmbito da Universidade e da escola campo de estágio.

Os licenciandos estavam cientes e concordaram em participar desta pesquisa que se desdobra em uma produção de cunho “relato de experiência” descrito pelos autores. A fim de manter o anonimato dos sujeitos que participaram da roda de conversas, seus nomes foram modificados por fins éticos e serão mencionados como: Josefa, Henrique, Amanda e Rafael. Todos realizaram o estágio na mesma instituição de ensino, localizada na zona sul do Rio de Janeiro em uma escola pública que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Apresentam-se a seguir os relatos dos licenciandos Josefa, Henrique, Amanda e Rafael. A análise dos dados das conversas foi organizada a partir dos seguintes tópicos que orientaram a pesquisa: contribuições do estágio nos anos iniciais para formação do Pedagogo; interdisciplinaridade nas atividades e práticas de ensino; ações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem; vivências no estágio; avaliação da prática docente.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA: QUATRO NARRATIVAS SOBRE O ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS

No que se referem às contribuições do estágio nos anos iniciais para formação do Pedagogo, três licenciandos relataram:

Sem dúvidas o estágio nas séries iniciais contribuiu muito para a minha formação docente, pois nunca havia estado em uma turma de ensino fundamental e trabalhado com alunos desta faixa etária, desta forma, o estágio foi muito importante para compreender os desafios que permeiam essa etapa do desenvolvimento e como trabalhar da melhor forma com alunos que possuem perfis tão distintos (RELATO DE JOSEFA, 2017).

[...] o estágio me proporcionou um primeiro contato com o Ensino Fundamental, desse modo, pude ver quais são as especificidades desse segmento durante as minhas horas de estágio (RELATO DE AMANDA, 2017).

Sim. Haja vista que desconstruí um discurso de algumas pessoas com relação ao público das séries iniciais. Fala-se sobre ser um estágio mais difícil pelo fato de ser com crianças numa idade que questionam muito, querem conversar o tempo todo, querem brigar, brincar, são agitadas, gritam. Em particular isso não me incomoda, não foi uma

experiência ruim. As crianças são agitadas sim, querem brincar e conversar nas aulas, às vezes possuem um comportamento desrespeitoso para com seus professores, mas o(a) professor(a) está em sala de aula para justamente fazer uma mediação desses conflitos e comportamentos das crianças. Foi o estágio que mais gostei de fazer, até o momento. Sendo que já realizei o de Gestão, Educação Infantil e agora estou fazendo a prática de EJA. Não mudei meu desejo em atuar nas séries iniciais, é algo que almejo (RELATO DE HENRIQUE, 2017).

Percebe-se, nas narrativas desses licenciandos, que a vivência no cotidiano da escola básica, por meio de um estágio supervisionado em uma turma de 3º ano foi o “primeiro contato” com os anos iniciais, como destacaram Josefa e Amanda. Henrique marcou que o estágio nos anos iniciais permitiu que desconstruísse as falas do senso comum, que é um estágio difícil, mas que foi o que mais gostou de fazer e o propósito se manteve: “atuar nas séries iniciais, é algo que almejo” mesmo percebendo que os alunos “querem conversar o tempo todo, querem brigar, brincar, são agitadas, gritam. Em particular isso não me incomoda, não foi uma experiência ruim”. A realização do estágio supervisionado é mais do que completar uma carga horária obrigatória como observamos nos relatos desses licenciandos, é permitir o primeiro contato, não como aluno do Ensino Fundamental, mas como um futuro docente que reflete e dialoga com teorias e práticas permitindo a construção identitária da docência (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Ao serem questionados sobre a interdisciplinaridade, especificamente nesse caso, entre Ensino de História e Geografia em diálogo com Português, os licenciandos afirmam:

Em princípio não consigo descrever que percebi interdisciplinaridade entre esses conhecimentos. Pelo o que venho me recordar, vejo as disciplinas trabalhando bem em particular. Posso estar equivocado, porém não lembro agora de um exemplo (RELATO DE HENRIQUE, 2017).

[...] foram trabalhados assuntos da língua portuguesa ou Oficina da Palavra. No entanto, como o planejamento das duas turmas são iguais, posso afirmar que houve interdisciplinaridade, já que foram trabalhados exercícios que abordavam conteúdo das duas matérias, como por exemplo o caso da atividade "Se essa rua fosse minha..." em que os alunos exploraram os gêneros textuais a partir de uma atividade de geografia sobre o bairro e a rua dos alunos (RELATO DE JOSEFA, 2017)

Em algumas situações consegui perceber sim, por exemplo, usar literaturas para introduzir algum assunto na aula de História e Geografia, foi assim ao usar o livro Cidade dos Bichos e Isabel (RELATO DE AMANDA, 2017).

A interdisciplinaridade é fundamental na prática docente ao ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores que atuam neste segmento, geralmente, ministram disciplinas de Matemática, História, Geografia, Ciências, Português, sendo que quando esses saberes disciplinares são apresentados de modo interdisciplinar rompem com a fragmentação do conhecimento e a aprendizagem torna-se significativa para todos os alunos (FAZENDA, 2002).

Luck (1994) destaca em seus estudos que a interdisciplinaridade acontece quando envolve, no processo de ensino e aprendizagem, a integração dos conhecimentos que serão ensinados, não apenas entre si, mas dialogando com os contextos e cotidianos escolares de modo a superar a fragmentação entre as disciplinas. Neste sentido, Henrique não conseguiu enxergar a interdisciplinaridade; por outro lado, Amanda e Josefa contaram sobre a existência da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Percebe-se na fala de Josefa que acompanhou duas turmas de terceiro ano que compartilham o mesmo planejamento, relatando que foi explorado o gênero textual poesia com a letra “Se essa rua fosse minha” em Português e em sequência houve articulação com História e Geografia ao trabalhar bairro, rua. Amanda já relata outra situação: o uso da literatura para introduzir algum assunto de História e Geografia: “Contou-se a história Cidade dos Bichos para iniciar o tema cidade com a turma de terceiro ano”.

Considerando a importância do lúdico nas práticas de ensino nos anos iniciais, a temática apareceu nas conversas e sobre elas os licenciandos destacaram que:

Há uma tentativa de fazer um trabalho mais lúdico e menos tradicional para o processo de aprendizagem dos alunos. Mas ao mesmo tempo pude notar que o uso de folhas de exercícios é muito recorrente, sendo que aparentemente, para alguns alunos, esse tipo de exercício parece ser desinteressante (RELATO DE AMANDA, 2017).

[...] um momento que me chamou bastante atenção e que pude considerar lúdico, foi a contação de histórias que presenciei com o livro da Clarice Lispector. A forma como o(a) professor(a) contou e dramatizou a história foi de fato muito envolvente e prendeu os alunos, através dos gestos, tom de voz e expressões corporais. Acredito, dessa forma, que momentos como esses são muito importantes, pois despertam ainda mais o "ser criança" e a imaginação dos alunos, tornando mais prazeroso o processo de ensino-aprendizagem. (RELATO DE JOSEFA, 2017).

O primeiro é a forma como a(a) professor(a) ministra a sua aula. Ele demonstra em sua prática que existe a hora de brincar, que podem brincar e a hora de se concentrar e realizar as tarefas. Lembro que ele durante a aula tirou um dos alunos e faz um passo de dança (risos). Vi nos rostos das crianças que elas gostaram desse movimento do(a) professor(a). Isso cria um ambiente mais apropriado para a aprendizagem, na medida em que ficar todas aquelas horas numa sala de aula não se torna algo pedante para a criança. O segundo foi um jogo de adedonha de língua portuguesa que o(a) professor(a) trouxe, nunca tinha visto isso. Trazer jogos para a sala de aula é um movimento que percebo ajudar as crianças durante seu processo de aprendizagem, também (RELATO DE HENRIQUE, 2017).

Observa-se, nas falas de cada licenciando, a existência do lúdico no cotidiano dessa escola, especificamente nas ações desenvolvidas pelo docente da turma de 3º ano. Amanda declara que há tentativa de realizar um trabalho mais lúdico pelo docente e menos tradicional no processo de ensino e aprendizagem. Mais adiante, ela especifica o que ela entende por menos lúdico como “o uso de folhas de exercícios”, surgindo após a sua utilização o desinteresse de alguns alunos.

Com base nos estudos de Aguiar (2018), não é possível atribuir a alguma atividade, ação pedagógica docente a expressão menos lúdico ou mais lúdico. A compreensão do que se entende por lúdico de acordo com Huizinga (2014) refere-se ao ser humano, aquele que brinca. Neste sentido, se nessas atividades há o envolvimento do ser humano, logo, o lúdico passa a existir. Amanda consegue exemplificar o lúdico nas aulas em que realizou o estágio como envolvimento, ao mencionar o momento da contação de histórias, em que as crianças se envolvem com o enredo, fixam a atenção para o professor em seus “gestos, tom de voz e expressões corporais”.

Seguindo esta premissa, direcionar o lúdico para a essência de qualquer ser humano suscita as interações que são estabelecidas entre os sujeitos. Se o ambiente propicia um espaço em que professores, alunos, estudantes de Pedagogia possam trocar experiências e vivências sobre a vida, a escola e o processo de formação inicial ou continuada da docência, pode-se dizer, nesta circunstância, que o lúdico existe, por ter o envolvimento daquele que é lúdico. (AGUIAR, 2018). Temos como exemplo, o que foi dito por Henrique, que presenciou o professor brincando com as crianças, convidando-os para dançar, propiciando um espaço de interação e envolvimento entre professor-aluno e seus pares. Assim, lúdico é interação. A utilização de jogos na sala de aula, dita pelo licenciando, é uma possibilidade do lúdico se inserir no processo de ensino e aprendizagem, mas se somente houver envolvimento daqueles que o assim jogam, brincam, para além do uso de folhas de exercício como foi expresso por Amanda, permite uma pergunta-reflexão: Em qual contexto se deu o uso das atividades impressas? Por que gerou desinteresse de alguns alunos?

Ao falarem de suas vivências no estágio, os licenciandos descrevem situações que consideram positivas e que se referem aos modos de organização da sala de aula às práticas de ensino, tais como envolver os alunos nas atividades, os trabalhos em grupos, a relação professor-aluno baseada no respeito e confiança, carinho e afeto, a mediação dos conflitos pelo diálogo com as crianças, olhar positivo sobre a turma.

Então assim é muito legal a relação que ele(a) tem com eles e como trabalha os problemas, os conflitos, se há algum problema na turma, ele(a) faz de tudo para ele ser resolvido, o conteúdo está aqui, ele é importante, mas voltaremos ao conteúdo, mas agora vamos resolver este problema. Eu vejo que ele(a) faz isso. O domínio emocional é tão importante quanto o cognitivo, não há uma supervalorização do domínio cognitivo, como se o conteúdo estivesse acima de tudo, ele não deixa de ser trabalhado, você trabalha. Existem questões, na turma, de relação interpessoal, mas quando chega as situações que devem ser resolvidas, o(a) professor(a) que acompanhei atua (RELATO DE RAFAEL, 2017).

Apesar disso, destacam também aspectos negativos dessas vivências, como se observa nos relatos abaixo:

O ponto negativo que observei está também no ponto positivo, pois acredito que as mesas devem ser organizadas em grupos, mas talvez com outro critério que não o do aprendizado dos alunos, pois acredito que juntar os alunos com maiores dificuldades no mesmo grupo pode piorar o desempenho e que juntar alunos que tem mais dificuldade com outros que já estão mais avançados poderia facilitar nesse processo, já que haveria um processo de ajuda entre ele (RELATO DE JOSEFA, 2017).

Agora tenho algo não tão bom para falar, foi nas aulas de matemática e ciências quando acompanhei a[o] professora/professor para completar a carga horária que faltava. Ela/e grita muito, reage de uma maneira às vezes agressiva com algum comportamento dos alunos. Isso me afetou durante o estágio. Algumas crianças me confidenciaram que não gostam dela/e, que ela/e parece um(a) bruxo(a), que é chata(o). Esse comportamento reflete uma prática que gera inimizades e afastamentos entre as crianças e o(a) professor(a) (RELATO DE HENRIQUE, 2017).

Outro aspecto que merece destaque em relação às suas vivências é a possibilidade de o estágio não se limitar à observação, mas proporcionar ao estudante a participação nas atividades. Os relatos abaixo reforçam a importância da coparticipação no estágio:

[...] ao contrário de alguns estágios, eu não fiquei apenas observando. Eu tinha uma abertura seja para ajudar o(a) professor(a) ou até mesmo os alunos ao decorrer de suas atividades. É positivo porque você não fica só sentado observando tudo que acontece (RELATO DE HENRIQUE, 2017).

Particpei das reuniões de pais, corrigi alguns trabalhos com o auxílio do(a) professor(a), contei histórias para as crianças... são algumas vivências que tive no estágio, pois me ensinaram a ser professora, me remeteram à profissão (RELATO DE AMANDA, 2017).

Os excertos abaixo dialogam com o tópico “vivências do estágio” ao trazerem uma avaliação sobre a prática docente, e os quatro trouxeram à baila as apreciações sobre o professor que os acompanhou como coformador. As falas dos licenciandos reforçam a perspectiva do professor regente da escola pública como referência na construção de saberes próprios ao exercício da docência. Entre esses saberes, ganha destaque, nas suas falas, a percepção sobre o planejamento e intencionalidade das intervenções realizadas tanto na organização das práticas de ensino, como na mediação dos conflitos e situações urgentes da sala de aula:

É um profissional com experiência de sala de aula, que sabe o que está fazendo. Sua prática respeita o aluno, valoriza o que cada criança tem de melhor. Em momentos que ele(a) precisa intervir em algum comportamento negativo de algum aluno, faz um encaminhamento, faz um diálogo. Quando ele(a) precisa se colocar e exercer sua autoridade, ele(a) o faz bem.[...] Ficou claro para mim, suas intenções nesses momentos. [...] Não podemos permitir que a sala de aula vire uma bagunça. Esse tipo de prática do(a) referido(a) professor(a) cria um laço de afetividade com seus alunos, existe uma aproximação e não um afastamento (vi como os alunos gostam dele/a) (RELATO DE HENRIQUE, 2017).

[...] foi muito importante para a minha formação docente, principalmente na questão da relação professor-aluno em que observei uma cumplicidade e respeito muito interessante e me marcou muito (RELATO DE JOSEFA, 2017).

Quando eu ia para o estágio, eu, eu babo. Eu sentava e ficava observando, eu quero um professor(a) assim, eu quero para os meus filhos. A turma adere bem às atividades (RELATO DE RAFAEL, 2017).

Entendendo que o estágio é um espaço de formação, fico grata por ter tido a oportunidade de acompanhar um(a) professor(a) que durante o ano letivo construiu uma ótima relação com os alunos e é tão querido(a) pelos mesmos (RELATO DE AMANDA, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os licenciandos, ao refletirem sobre seus estágios, evidenciam sua percepção sobre os desafios com os quais os professores, mesmo já experientes, deparam-se no dia a dia, como por exemplo, lidar com a questão da disciplina e agitação das crianças, características próprias da faixa etária dos anos iniciais. No entanto, é interessante notar que a percepção dos licenciandos está para além desse aspecto mais aparente na sala de aula, pois eles conseguem perceber desafios mais diretamente relacionados ao desenvolvimento de práticas de ensino que permitem lidar com perfis diferenciados de alunos, bem como realizar propostas interdisciplinares tendo como foco o ensino da leitura e escrita.

Além disso, os licenciandos destacam aspectos que vão além do ensino dos conteúdos, mas envolvem a postura do professor diante dos alunos, nas relações estabelecidas com eles e na mediação dos conflitos, de tal modo a permitir, por exemplo, o fazer lúdico no contexto escolar por meio do envolvimento entre professor, alunos e licenciandos de Pedagogia. Aquele "que consegue dar a matéria para os alunos e, ao mesmo tempo, dá a eles oportunidade de fala, expressão e criação" (RELATO DE AMANDA, 2017), e consegue envolver os alunos com seus "gestos, tom de voz e expressões corporais" em uma contação de histórias, durante a utilização de algum jogo e o brincar com as palavras.

As experiências vivenciadas no estágio mostram-se promissoras ao permitir aos alunos ponderarem sobre a sua própria opção pela profissão, podendo se constituir como um momento para que decidam pela docência de modo mais consciente do seu futuro trabalho, tal como relata um dos licenciandos sobre o estágio:

[...] me deixaram muito satisfeita e esperançosa sobre essa responsabilidade e papel que o professor tem em sala de aula, muito além dos conteúdos curriculares e programados, já que o cotidiano escolar está permeado destas situações inusitadas (RELATO DE JOSEFA, 2017).

Essa pesquisa reforça a importância da inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública nas diversas etapas do ensino nas quais irão atuar. Para muitos, esse é o primeiro contato com a escola básica, agora não mais como alunos, mas futuros pedagogos, cujo olhar atento para essa realidade deve ser parte do seu fazer. Essa inserção possibilita o contato com rotinas de trabalho, modos de organização da sala de aula e dinâmicas de trabalho que a universidade

apenas não é capaz de alcançar. Os licenciandos devem participar dos processos de ensino nas salas de aula, atuando com os alunos, propondo atividades, elaborando planejamentos, produzindo materiais e recursos didáticos e realizando momentos de regência. Nesse sentido, os professores da escola básica ganham protagonismo como coformadores de futuros docentes e referência de boas práticas

Entende-se aqui que a inserção dos licenciandos não deve se limitar apenas aos momentos do estágio curricular obrigatório, devendo acontecer também no âmbito de outras disciplinas do curso, de projetos de pesquisa e extensão realizados na universidade. Assim, investir nas parcerias cada vez mais estreitas entre a escola pública e a universidade apresenta-se como caminho profícuo para a formação docente em uma perspectiva em que não se separa teoria e prática, na medida em que ambas se entrelaçam na convivência com professores da universidade e da educação básica, na interação com alunos e demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan Fernandes de. *O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre o lúdico no Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dJonathanAguiar.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9394 de 20 de dezembro 1996. Ministério da Educação, Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e estágio curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. *Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<http://www.educacao.ufrj.br/portal/modal.php?url=graduacao/>

[anexos_pedagogia/PPC%20atualizado%202014%202015.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/portal/modal.php?url=graduacao/anexos_pedagogia/PPC%20atualizado%202014%202015.pdf). Acesso em: 23 mar. 2018.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques; RIBEIRO Tiago; RODRIGUES, Allan.

Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set/dez. 2017. Disponível

em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Jonathan Aguiar é doutorando em Educação (bolsista CAPES), mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), psicopedagogo e especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (FESL), normalista pelo Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD). É pesquisador do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ) e no Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe).

E-mail: escritorjonathan@gmail.com

Luciene Cerdas é doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara e mestre em Educação Escolar pela mesma instituição. Tem graduação em Pedagogia pela UFPR e em Jornalismo pela UNESP/Bauru. É professora do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ e membro do Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita (UFRJ).

E-mail: lucienecerdas@hotmail.com.

*Recebido em 12 de abril de 2019
Aprovado em 14 de maio de 2019
Publicado em 07 de junho de 2019*