



Processos formativos em percurso inicial nos relatórios de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia

Gislaine Domingos da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Brasil

Celia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Brasil

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo analisar os processos formativos dos estudantes de um curso de Pedagogia em relação aos registros contidos nos relatórios de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica tem como base a Teoria Histórico-Cultural e, como método, o Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa é documental. Utilizamos como fonte para investigação os relatórios de estágio supervisionado de estudantes de um curso de Pedagogia presencial de uma universidade pública, dos anos de 2017 a 2019, no segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Foram selecionados seis relatórios e para a análise organizamos dois eixos: tempo e espaço, com intuito de conhecer e analisar as etapas de observação, regência, ambiente escolar e processos formativos. Os resultados apontam que os relatórios são descritivos, com sequências lineares. Há uma preocupação demasiada com a prática, com o “saber fazer” em detrimento do conhecimento científico apropriado no percurso formativo durante o curso.

Palavras-chave: relatórios de estágio; estágio supervisionado; processos formativos; Pedagogia.

TRAINING PROCESSES IN THE INITIAL COURSE IN SUPERVISED INTERNSHIP REPORTS IN THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

This investigation aims to analyze the training processes of students in a Pedagogy course in relation to the records contained in internship reports in the initial years of Elementary School. The theoretical foundation is based on Historical-Cultural Theory and, as a method, Historical-Dialectical Materialism. The research is documentary, we used as a source for investigation the supervised internship reports of students from a face-to-face Pedagogy course at a public university, from 2017 to 2019 following Elementary Education. Six reports were selected and for analysis we organized two axes: time and space in order to understand and analyze the stages of observation, management, school environment and training processes. The results indicate that the reports are descriptive, with linear sequences. There is an excessive concern with

practice, with “knowing how to do” to the detriment of appropriate scientific knowledge in the training path during the course.

Keywords: internship reports; supervised internship; training processes; Pedagogy.

PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL CURSO INICIAL EN INFORMES DE PRÁCTICAS TUTELADAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los procesos de formación de los estudiantes de una carrera de Pedagogía en relación con los registros contenidos en los informes de prácticas de los años iniciales de la Escuela Primaria. La fundamentación teórica se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural y, como método, el Materialismo Histórico-Dialéctico. La investigación es documental, utilizamos como fuente de investigación los informes de prácticas supervisadas de estudiantes de un curso presencial de Pedagogía en una universidad pública, del año 2017 al 2019 cursando Educación Primaria. Se seleccionaron seis informes y para su análisis organizamos dos ejes: tiempo y espacio con el fin de comprender y analizar las etapas de observación, gestión, clima escolar y procesos de formación. Los resultados indican que los informes son descriptivos, con secuencias lineales. Hay demasiada preocupación por la práctica, por el “saber hacer” en detrimento de los conocimientos científicos adecuados en el recorrido formativo durante el curso.

Palabras clave: informes de prácticas; prácticas supervisadas; procesos de formación; Pedagogía.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre formação de professores requer olhar historicamente o processo de desenvolvimento humano. Questões que nos levam a pensar como se formam os professores? Em quais contextos teóricos e práticos se constituem esses profissionais?

Historicamente os processos educativos são complexos e muitas vezes requerem resistência ao modelo de sociedade vigente que por vezes se traduz em processos de “alienação” nas atividades docentes. Martins destaca:

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam nortear, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores (Martins, 2010, p. 16).

Conforme a autora destaca, a luta pela educação escolar, permeada por reformas educacionais, coloca os professores frente às relações sociais em processos de alienação do trabalho, fato que muitas vezes leva os professores a resistir a essa “alienação” político-

educacional. É possível perceber que há uma necessidade ou mesmo um dever de discutir a formação e a prática docente, sobretudo para estabelecer estratégias que possibilitem o exercício da profissão de professores e, concomitantemente, a universalização do ensino, disponibilizando ao sujeito singular a oportunidade de humanizar-se (Martins, 2010).

Portanto, em consonância ao que a autora destaca, a formação de professores requer indagações no sentido de que o professor é o sujeito de influências do meio que o cerca, contribuindo ou não para a sua criticidade, ou seja, um sujeito histórico, e, conseqüentemente, é importante e necessário investigarmos sobre a capacidade histórica em que o professor e a educação se transformam, ou não. Para tanto, esse desenvolvimento histórico da sociedade e da educação pode ser explicado tendo em vista as ideias de Leontiev

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (Leontiev, 1978, p. 273).

A progressão da sociedade se dá por aspectos sociais e culturais, considerando esses acumulativos históricos fundamentais para que possamos compreender os processos em que se desenvolve a educação, para estudos aprofundados sobre a consolidação da sociedade, alicerçando os processos evolutivos da educação.

Portanto, os fundamentos que compõem a relação entre sujeito e sociedade apontam aspectos amplos e diversos e, portanto, é possível refletir:

O processo educativo do sujeito, então, pode acontecer de uma maneira tal, que possibilite a realização de complexas e diversificadas tarefas dirigidas por fins conscientes, mas serem ao mesmo tempo alienadas e alienantes, na medida em que não fazem do sujeito um ser autônomo, isto é, ele pode ser um ser social, mas a sua socialização se reduz à identificação com as relações sociais de dominação. Ele pode ser um sujeito que trabalha e estar inserido num contexto, mas isso não faz de si mesmo um homem livre (Morettini, Urt, 2009, p. 12).

Para tanto, contribuir para que o professor seja um sujeito livre da alienação é que corresponde para aspectos adjuntos das relações entre sujeitos, todavia, essas relações se estreitam para que possam ser estabelecidas potencialidades nas quais afirmam novas oportunidades ao aspecto educacional, sobretudo, nas condições que possibilitam a superação das condições já pré-estabelecidas em relação aos meios alienadores da sociedade.

Desse modo, a formação de professores nos faz refletir sobre esses processos que cercam as relações dos sujeitos, considerando que o fato de a sociedade se transformar rapidamente, exige do professor um processo reflexivo para acionar competências e habilidades que muitas vezes se esvaziam diante da necessidade de compreender a sociedade e os processos que circundam a formação inicial. Martins afirma:

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real” (Martins, 2010, p. 21).

Conforme a autora destaca, o papel da educação tem sido negligenciado, na busca por moldar os sujeitos e, portanto, se distancia do que de fato cabe à educação escolar, preparar a sua comunidade acadêmica para os devidos enfrentamentos perante a sociedade, ou seja, essas transformações para com os alunos, sobretudo, de conhecimentos científicos, dos variados níveis da aprendizagem. Nesse sentido, o papel da formação de professores, para a mesma autora, é:

indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade (Martins, 2010, p. 23).

Ainda conforme Martins, a formação de professores deve ser desenvolvida e estabelecida de acordo com as necessidades e amplitudes relacionadas ao ensino e ao processo formativo do professor, seja de cunho da formação inicial e/ou continuada. Cabe ressaltar os aspectos fundamentais para o processo intelectual de desenvolvimento humano, seja unitário ou conjunto.

É nesse sentido que abordagens com ênfase na prática, na experiência e na identidade docente, muitas vezes excluem os conhecimentos teóricos. Ao retirar do professor o que dá sustentação a sua prática, que é o conhecimento teórico/científico. Esse é o instrumento do professor, o conhecimento científico. As questões aqui apontadas nos possibilitam afirmar que:

a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Este ir além significa que a

formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar (Carvalho; Martins, 2017, p. 159).

O posicionamento aqui exposto concebe o sujeito em sua concretude social e nos possibilita analisar os percursos de sua formação e, para tanto, situa-se que é comum analisar o estágio como momento de colocar em prática o que o estudante aprendeu ao longo do curso, ideia que persiste e os estudantes compreendem como real, mas é importante compreender a superação dessa dicotomia – teoria e prática – que perpassa a compreensão do conceito de práxis, que, segundo Vázquez (2011, p. 3-6), “A atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano [...] marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra”.

Portanto, nessa esteira é possível afirmar que a práxis é a consciência que relaciona pensamento e ação num processo histórico e social. A ênfase entre teoria e prática põe em pauta o distanciamento e a ideia de que acontecem em momentos distintos. Cabe lembrar que são ações autônomas, porém, constituem-se numa unidade e são indissociáveis. Pensada de outra forma, traz a ideia abstrata de que a prática é o momento de colocar a teoria em pauta e aprender a fazer a “saber fazer”, é o que se entende no processo formativo instituído no estágio. Posto isso, importante considerar que o conhecimento científico/teórico visa explicar as experiências de forma sistemática, o que permite explicar o “porquê” e o “como” das coisas, é diante dessa afirmativa que compreendemos o estágio como espaço e tempo privilegiado para essa articulação entre teoria e prática.

É nessa perspectiva que o artigo está organizado em três seções, a saber: Processos formativos em percurso inicial nos relatórios de estágio supervisionado no curso de pedagogia; O espaço escolar como ambiente formativo; O tempo e os processos formativos para os estagiários, seguidos das considerações finais.

1 PROCESSOS FORMATIVOS EM PERCURSO INICIAL NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao tecer reflexões sobre o sujeito professor, sobretudo, em construção de sua personalidade profissional, é considerar

que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade. Assim sendo, pode-se deduzir não existe ação

educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que se faz necessária uma sólida compreensão do que ela é (Martins, 2015, p. 5).

De acordo com a autora, a personalidade do professor é construída conforme os elementos constitutivos que o cercam, sobretudo, seu ato político e pedagógico. Essas ações devem ser tomadas de acordo com os enfrentamentos colocados no cotidiano da realidade escolar e nas esferas dos exercícios de sua atividade como formador educacional.

Posto isso, entendemos que a personalidade é refletida, também, nos resultados dos desafios das atividades objetivas e subjetivas, considerando que as relações humanas são responsáveis por intermediar os indivíduos. Para Martins:

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Assim, tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX (Martins, 2010, p. 1).

Legado que se estende para o século XXI, uma vez que a mesma autora aponta como eixo de análise a relação entre formação profissional e atividade produtiva. Explica que essa relação se dá em virtude de:

a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico- sociais nas quais ocorre”. Isso ocorre devido a concepção de a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social (Martins, 2010, p. 13).

Essa proposta de reflexão dá ênfase à individualidade e sem a possibilidade de reflexão coletiva não gera possibilidade de mudanças na realidade, assim como na pedagogia das competências há uma valorização extremada da prática, da experiência em detrimento da apropriação do conhecimento teórico.

Esse processo pressupõe reconhecer as demandas sociais, uma vez que compreender o sujeito somente é possível a partir das relações sociais que o constituem. Portanto, a dialética se revela nessas relações entre contradições e oposições, configurando-se na gênese e na estrutura do ser humano como sujeito social, permitindo explicações no conjunto das relações sociais.

Dessa forma, é possível considerar que os fatores biológicos e culturais se diferenciam entre homem e outros animais, pois são passíveis de compreensão na perspectiva da consciência

humana, sendo ela responsável por diferenciar as características que formam o caráter humano e as demais condutas reflexivas.

O desenvolvimento humano, portanto, ocorre no interior das relações sociais e dialéticas, possibilitando o desenvolvimento do indivíduo singular a caminho das relações coletivas. Compreende-se que o homem histórico resulta dos elementos que contribuem para as concepções da transformação.

É nesse movimento que se constitui o sujeito nas relações sociais, ao se apropriar dos conhecimentos já disponibilizados pelas gerações precedentes e, nessa esteira, ele objetiva as suas ações, uma vez que a objetivação é o produto da atividade humana que perpassa as gerações por meio da criação de instrumentos e signos que medeiam a relação homem – natureza. Inicialmente, essa relação é de ordem primária para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência e, posteriormente, são criadas outras advindas das relações sociais.

O posicionamento aqui exposto concebe o sujeito como ser histórico e cultural, analisa os percursos de sua formação e, para tanto, reconhece os processos da organização dessa formação instituída nos documentos que favorecem tal percurso. Entende-se que o Projeto de Curso do Curso de Pedagogia pode favorecer o reconhecimento da organização dessa formação, que tem como intuito compreender como os estudantes revelam o seu percurso formativo ao registrarem tais percursos nos relatórios de estágio.

Destacamos que o período de estágio é, também, período de interrelacionar os conhecimentos teóricos e práticos, conforme referenciamos sobre as perspectivas das vivências dentro do ambiente escolar. No entanto, precisamos destacar essa relação teoria e prática na amplitude da formação inicial. Pimenta e Lima destacam:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (Pimenta; Lima, 2006, p. 2).

Nesse sentido, as questões práticas e teóricas são atreladas para ampliar o exercício da formação profissional, visto que, o suporte teórico propicia, aos estagiários em formação, observar e questionar o tempo e o espaço do estágio, no sentido de associar teoria e prática.

Para tanto, a teoria e a prática, ainda que tenham propósitos diferentes, tornam-se indissociáveis para o campo educacional, sobretudo, pensar a educação em seu campo teórico

e o prático referindo-se para o desenvolvimento da educação, das perspectivas, ações, articulações sociais e educacionais em desenvolvimento.

Outro fator determinante no estágio supervisionado é referente às relações nesse período em que o acadêmico tende a tornar-se professor, relações essas que são advindas do ambiente escolar, com a sala de aula em que será realizado o estágio e, por isso, é indispensável conhecer e compreender a realidade da sala de aula e das atividades pedagógicas.

Sendo o estágio um momento de possibilidades de reconhecimento do espaço, a observação, elaboração de planejamentos, a busca por metodologias, as leituras para a organização das aulas, o estabelecimento de relações com os estudantes, professores e gestores revelam uma complexa e desafiadora tarefa no processo de formação.

Assim, os relatórios finais de estágio não podem ter meramente a função de obtenção de nota para a conclusão da disciplina de estágio, mas são fontes importantes de registro das percepções dos acadêmicos, das atividades executadas, de suas conclusões finais sobre o período de sua avaliação e autoavaliação.

Essas percepções e conhecimentos adquiridos no período de estágio são estabelecidas, também, pelo processo em que se adquire conhecimento e se desenvolve. Assim, entende-se que:

[...] O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções [eminentemente humanas] culturalmente organizadas (Vygotsky, 1991, p. 101).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem nos estágios supervisionados é oriundo do desenvolvimento acarretado nas ações acerca das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, portanto, nesse tempo e espaço o estagiário apropria-se da cultura e a transforma.

Ressaltamos, também, que o estágio obrigatório é advindo das práticas sociais construídas por meio das relações com a universidade e a instituição concedente do estágio, pois a partir dessas perspectivas são realizadas as experiências pessoais e sociais no âmbito profissional.

O futuro professor passa pelo desenvolvimento e apropriação do conhecimento nas relações construídas com o ambiente em questão, sobretudo, nos processos coletivos os quais são fundamentais para sua formação. Nesse sentido:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente e são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. [...] A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse

utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (Vygotsky, 2001, p. 334).

De acordo com Vygotsky, é necessário pensarmos a aprendizagem por meio das relações sociais dos indivíduos, assim como o papel do intermitente (professor) que auxiliará o desenvolvimento do conhecimento. Todavia, a interação social do sujeito se dá pelo meio em que está inserido, assim como as relações humanas e as possibilidades construídas para a aprendizagem.

É preciso, então, compreender a função social e transformadora desse processo em que se insere o estudante. O estágio estabelece um diálogo entre universidade e escola. Possibilita a compreensão da complexidade desses espaços, que devem promover a possibilidade de humanização, ou seja, da constituição do sujeito e a sua relação com a sociedade.

Diante dessa constatação, nossa discussão e análise parte da teoria histórico-cultural que concebe o homem como histórico e cultural, com base no materialismo histórico-dialético. Nosso objetivo é analisar os processos formativos dos estudantes do curso de Pedagogia em relação aos registros atribuídos aos relatórios de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Utilizamos como fonte documental para análise os relatórios de estágio supervisionado de estudantes do curso de Pedagogia presencial de uma universidade pública entre os anos de 2017 a 2019. Compreendemos que os relatórios estão impregnados de informações e, portanto, são fontes de múltiplas investigações que nos permitem extrair derivadas informações, que, ao serem organizadas e categorizadas, analisadas e investigadas, poderão responder ao problema de pesquisa que consiste em

Desse modo, sob o viés da teoria histórico-cultural amparada no método histórico-dialético, o documento apresentado foi analisado em seu movimento dinâmico, com vistas a ultrapassar a pseudoconcreticidade, visando a totalidade do fenômeno. Os relatórios foram utilizados como fonte e produção de dados para análise. Como critério de inclusão, foram selecionados seis relatórios de estágio supervisionado do curso de Pedagogia de uma universidade pública, dos anos de 2017 a 2019, por considerarmos atuais e, portanto, com possibilidades, situações e questões de registros de estudantes ainda em processo formativo. Como processo de exclusão, os critérios foram excluir relatórios de anos anteriores ao recorte temporal estabelecido e aqueles que não foram realizados em escolas públicas.

Para tanto, a seleção ocorreu por meio dos critérios das turmas em que se realizam os estágios dentro dos parâmetros do Projeto Político de Curso: 1. Estágio Supervisionado I: turmas de 1º e/ou 2º ano do ensino fundamental; 2. Estágio Supervisionado II: turmas de 3º e/ou 4º

ano do ensino fundamental; 3. Estágio Supervisionado III: turmas de 5º ano do ensino fundamental

Selecionamos dois trabalhos de cada etapa dos estágios supervisionados sem seleção dos estudantes. Para a produção de dados e análise, selecionamos os seis relatórios, sendo elaborados em duplas. Nominamos cada dupla conforme alfabeto (A, B, C, D, E, F).

Organizamos os dados em duas unidades de análise: tempos e espaços, para conhecer as etapas de observação, regência e planejamento. Dessa forma, conhecer por meio dos registros dos estudantes as concepções de ensino, de escola, de prática pedagógica, de condições estruturais, materiais e recursos de ensino, assim como o conhecimento que é produzido nessas etapas de formação.

2 O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE FORMATIVO

Entendemos que o espaço é um importante balizador do estágio, pois é no ambiente escolar que o estudante tem contato com a complexidade e a dinâmica do espaço escolar. É nesse sentido que optamos por compreender como o espaço representa o processo formativo em que os estudantes estão situados. A dupla E registrou durante a observação em uma turma de 2º ano:

No primeiro dia de observação, fizemos a análise da sala de aula das crianças do 2º ano do ensino fundamental. A sala era limpa, confortável, e tinha um espaço compatível com o número de alunos. A sala possuía cartazes, de alfabetização, silabário, cantinho da leitura, calendário e cortina para que o sol não entrasse sala. Ela também possuía um ar condicionado. [...] O mobiliário era de boa qualidade. Algumas cadeiras mostraram desgaste. O armário é de ferro e está em boas condições, sem pichações e riscos. O quadro está em boas condições também (Dupla E, ensino fundamental II, 2019).

Percebemos que é uma descrição minuciosa, linear, que não faz intervenção, observa e registra. Não há uma explicação referente ao que observa e, portanto, deixa de tecer comentários que podem trazer questões importantes para analisar o que observa. Outra dupla no período de observação registrou:

[...] observamos com mais atenção às crianças e a docente exercendo sua prática. Sendo que, nesse momento é de extrema importância o diálogo entre nós estagiárias com a docente, uma vez que estamos adentrando em um espaço que somos vistas como desconhecidas e que toda a oportunidade de aprendizagem deve ser apreendida, seja em como devemos exercer nossa prática ou não. Saímos desta observação de certa forma mais preparados, por conhecermos a turma, para que pudéssemos retornar para a regência exercendo práticas que poderiam ser bem sucedidas com os discentes e também em nosso futuro como docentes (Dupla B, Ensino Fundamental III, 2019).

É possível verificar a preocupação dessa dupla em observar o trabalho do professor, atentos para aprender a serem professores. Ressaltamos que o professor regente é considerado supervisor, faz parte desse processo formativo. Silva e Aragão destacam:

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados (Silva; Aragão, 2012, p. 58).

Conforme a citação acima, a observação deve ser denominada como processo de aprendizagem, mas também de apropriação do conhecimento científico e sobre as formas de ensinar que estão sendo observadas, ou seja, no período de observação os estagiários devem concomitantemente adquirir conhecimentos que serão aplicados nos respectivos períodos de regência, tais como, o modelo da turma, a relação entre professor regente e alunos, dentre outras percepções que podem ser conhecidas e reconhecidas logo no período de observação. Ainda verificando o relatório da dupla F:

Foram 27 alunos no primeiro dia de observação. Faltaram 7. A professora estimulava os alunos com produção de leitura e escrita com os alunos. Nesse dia, antes de iniciar o simulado que ia acontecer nesse dia, ela entregou um exercício para que as crianças desenvolvessem. Ela utilizou o método tradicional de ensinar a ler e escrever, ou seja, treinando muita leitura de junção de sílabas, todos os dias. A professora orientou os alunos quanto as informações antes de iniciarem o simulado, intitulado “SimulaKids”. Nós orientamos as crianças no simulado, tirando dúvidas e auxiliando nos exercícios que elas apresentavam mais dificuldades (Dupla E, Ensino Fundamental II, 2019).

Nesse trecho retirado de um dos relatórios analisados, podemos observar que essa dupla descreveu as atividades no seu período de observação, as quais foram executadas na turma. Ao final desse trecho, a dupla afirma que eles tiveram uma coparticipação na observação, auxiliando os alunos com a atividade em proposta.

Martins e Duarte (2010, p. 27) apontam que a dicotomia teoria versus prática, outra coisa não é senão a expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais das produções próprias à sociedade burguesa [...] A afirmação da dialeticidade entre teoria e prática demanda a compreensão acerca do que seja oposição e contradição.

Os mesmos autores afirmam que “no âmbito do pensamento dialético os opostos não são confrontados exteriormente. Diferentemente, são reconhecidos como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, denominado identidade dos contrários” (Martins; Duarte, 2010, p. 27).

Em conformidade a essa afirmativa, a formação docente precisa ser concreta, em que os professores dominam os conhecimentos científicos, elaborados e acumulados pelas gerações precedentes. Conhecimentos esses evidenciados nos conteúdos escolares. Questão reforçada pela dupla A:

No âmbito da minha formação profissional, adquiri novos conhecimentos na elaboração, reelaboração e, por fim, na aplicação dos planos de aula junto às crianças; além disto, sei que conquistei maior determinação para assumir, futuramente, a frente de uma sala de aula, com mais firmeza nas minhas decisões. Por fim, acrescento que considero indispensável esta oportunidade de conhecermos a realidade da escola pública brasileira (Dupla A, Ensino Fundamental I, 2019).

Nesse mesmo trecho podemos observar a reflexão da dupla, como, por exemplo, as relações construídas nesses processos de estágio obrigatório, pontuando, pois, que a vivência nesse ambiente escolar lhes trouxera conhecimentos tão profundos ao ponto de refletirem sobre a prática docente, e não apenas isso, mas a certeza da decisão certa como profissão escolhida.

O excerto a seguir apresenta os processos de tempo e espaço sobre a conclusão do estágio:

Com a experiência de regência, complemento que foi um aprendizado de muita importância para a formação acadêmica e moral, pois descobri, através dos alunos, o sentido de amizade, camaradagem e respeito, assim como nós os ensinamos as matérias, e com a professora regente e a professora de apoio, que nos acolheu e nos orientou nas horas que foram precisas, por mais que tenham sido poucas. Essa experiência também serviu como um ganho de prática para o futuro, quando nos responsabilizarmos por uma sala de aula (Dupla C, Ensino Fundamental II, 2019).

É possível observarmos nesse registro a importância que os estudantes atribuem à prática, à técnica, ao fazer e por meio desse fazer aprender a ser professor. Sendo assim, compreendemos que a formação inicial, nos pressupostos presentes nos processos formativos advindos dos estágios supervisionados, nos faz refletir que

O professor se aproprie de objetos que são produzidos por meio do trabalho realizado de forma colaborativa, corrobora o coletivo como espaço de produção de conhecimento novo para o grupo de professores e, desta forma, contribui para a superação da primazia da competência individual dos sujeitos como referência para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação docente. Sendo assim, a educação é assumida como um processo social e não individual dando-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos comuns (Moretti; Moura, 2009, p. 15).

Conforme Moretti destaca, as relações construídas compactuam para a produção do conhecimento, uma vez que, o coletivo tem por objetivo tornar o conhecimento acessível para

os diferentes níveis e etapas dos processos formativos, o que conseqüentemente resulta na unificação da aprendizagem da formação inicial.

Nesse sentido, Saviani (2008) contribui para explicar que a teoria não é um conjunto de ideias que de repente nascem e em seguida são colocadas em prática. Aponta que as teorias são elaboradas para solucionar problemas que têm origem na prática social. Portanto, “[...] a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (Saviani, 2008, p. 108). Entendemos então que a teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria. Diante dessa premissa, é preciso compreender que a:

[...] educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe. Não basta viver em sociedade ou ter contato com outros seres humanos para se humanizar. Para ser considerado um legítimo representante da espécie humana, o indivíduo necessita se apropriar das produções de sua espécie: as objetivações em si e para si (Carvalho; Martins, 2017, p. 174).

Ao considerar que a escola é o local de socialização da cultura humana (Saviani, 2008), ela deve ser entendida, no caso do estágio supervisionado, como um espaço de constituição do professor e como espaço de aquisição e produção de conhecimento. Os relatórios são fontes importantes de registros para que os estudantes expressem seus processos formativos, tecendo a relação entre escola e universidade. Portanto, o fato da descrição constante da prática do professor sempre nos remete à ausência de fundamentar as questões observadas como possibilidade dessa articulação teoria e prática.

3 O TEMPO E OS PROCESSOS FORMATIVOS PARA OS ESTAGIÁRIOS

Em nossos estudos, percebemos que nas escritas dos relatórios finais eram bem presentes as discussões voltadas para os aspectos de espaço e tempo. Observou-se inicialmente que na temática “tempo” o questionamento dos estagiários, de modo geral, era designado sobre o curto tempo para as atividades de seus planejamentos. Contudo, um relatório apresenta o seguinte trecho:

Chegamos ao fim do presente estágio sentindo que foi pouco o nosso trabalho como regente da classe, mesmo que tenhamos dado o melhor de si para esses alunos. Esperamos que de fato eles puderam ter aprendido conosco e assim nossa participação em seu processo de ensino-aprendizagem não ter sido em

vão. Durante a regência vislumbramos o quanto a Universidade nos dá um pequeno suporte e encaminhamento de como devemos nos preparar para as realidades das escolas (Dupla F, Ensino Fundamental III, 2019).

Essa percepção das estagiárias frente aos desafios da docência nos chamou atenção, pois foram enfáticas em afirmar inicialmente sobre o curto tempo para aplicação das atividades, trazendo uma certa frustração durante o estágio. E não somente essa percepção, mas também como a própria universidade lhes oferece “um pequeno suporte” acadêmico e problematiza aos fatos dos devidos encaminhamentos das atividades.

O que seria esse pouco “suporte” ao depararem com o espaço e o tempo do contexto escolar, entendemos que, durante o estágio supervisionado, é necessário que os estudantes realizem uma análise crítica do espaço escolar de forma que essa seja fundamentada em conhecimentos adquiridos, sendo práxis no sentido da transformação, pois: “Nada contra o esforço, o comprometimento e a paixão desses professores com a profissão docente, no entanto, é preciso ter cuidado, pois não precisamos de uma paixão deslumbrada, mas sim de uma paixão crítica no exercício docente”. (Carvalho; Martins, 2017, p.179). Em outro excerto analisado:

Os desafios durante este estágio foram grandes. Havia momentos em que os discentes se dispersaram das atividades e para conseguir suas atenções novamente era difícil, porém foi a partir destas dificuldades em nossa didática que pudemos vislumbrar em como devemos proceder como futuras docentes (Dupla E, Ensino Fundamental II, 2019).

Conforme apresentam, o tempo para que possamos aplicar atividades com êxito por vezes é curto e delimitado, existem atividades escolares que não chamam a atenção dos alunos, e aí está um grande desafio para a formação docente, pois às vezes o tempo para executar determinada atividade será curto, ou simplesmente não terá a atenção dos alunos.

Esse também é um trecho problemático visto em nossa ótica, pois entendemos que não seja apenas o fato de os alunos dispersarem das atividades propostas, mas como foi dividido o tempo para essa atividade? Qual o nível de interação entre conteúdo proposto e atividade desenvolvida? Houve compreensão para o que deveria ser realizado durante a tarefa?

Comprendemos que nesses registros há uma desvalorização do conhecimento teórico no processo de formação, dando ênfase ao saber prático, fazendo reflexões apenas da prática, como ponto fundamental no interior da escola. Nessa esteira, os estagiários questionam sobre o tempo das atividades e afins:

Nos primeiros dois tempos ocorreu a disciplina de Língua Portuguesa, na qual demos início igual ao plano de aula, porém nos deparamos com alguns alunos em que são mais lentos no processo de escrita, sendo que havíamos pensado que este momento da escrita do nome seria rápido. Após todos terem escritos seus nomes a estagiária [...] recordou com eles as vogais e assim deu

seqüência às coordenadas conforme está no plano de aula (Dupla A, Ensino Fundamental I, 2019).

Conforme apresentado acima, existem frustrações com o tempo para executar as atividades. Isso, ao longo das leituras dos relatórios, podemos observar ser uma problemática enfrentada pelos acadêmicos, uma vez que eles têm o anseio de aplicar todas as atividades do planejamento didático. Importante compreender que cabe ao:

professor ensinar e ter ciência de que o ensino é um ato teleológico e político. Ato de ensinar demanda planejamento, ou seja, o professor deve antecipar mentalmente quais ações deve tomar para garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo (Carvalho; Martins, 2017, p.175).

Contudo, quando o professor elaborar suas aulas visando transmitir os mais ricos conhecimentos da cultura humana, ele (mesmo sem saber) está se posicionando pedagógica e politicamente contra aos que não querem socializar os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana e a favor daqueles que possuem apenas a escola como locus de humanização, de aprendizagem de conteúdos a que raramente se tem acesso em outros lugares. O ato de produzir a humanidade no homem demanda comprometimento político-pedagógico e a escolha de um lado na luta de classes: o lado dos dominadores ou dos dominados (Carvalho; Martins, 2017, p. 175)

Salientamos, pois, que devemos compreender que espaço e tempo nos estágios supervisionados são momentos atrelados para que o estudante compreenda o seu papel de futuro professor. Neste trecho, a dupla apresenta uma questão referente ao planejamento:

Afinal, algumas vezes planejamos de um modo, e na hora vemos que temos que executar de outra forma, a fim de que os alunos possam compreender os conteúdos de formas diferentes. E é aí, que devemos recorrer ao nosso conhecimento, buscando fazer uma relação dialética com a teoria e a prática, para assim, encontrar alternativas que nos deem êxito em nossa prática (Dupla D, Ensino Fundamental I, 2019).

Conforme destacado acima, a dupla apresenta a problemática acerca de como a prática docente é complexa e nos remete à necessidade de articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, compreendemos que, ao ensinar, os professores precisam se preocupar com o conhecimento para que possam produzir o desenvolvimento dos alunos. Em suma, a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além:

Este deve ir além significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos

que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar (Carvalho; Martins, 2017, p. 179).

Nesse sentido, cabe refletir sobre a atividade principal do professor, que é o ensino. O ensino inclui pensar os conteúdos, os objetivos, a avaliação, as ações educativas e os sujeitos que dele fazem parte. A atividade de ensino é uma relação mediada por instrumentos culturais, entre sujeitos e objetos, configurada na escola/universidade como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

São essas questões que precisam ser fundamentadas para que de fato o estágio propicie tal aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Ao compreender a escola/universidade como espaço social privilegiado para apropriação da cultura historicamente produzida, entende-se que a ação do professor é intencional.

É nesse sentido que os relatórios de estágio são fontes de análise da formação inicial e podem trazer elementos importantes para conhecer as concepções dos estudantes em relação aos seus processos formativos para a futura prática pedagógica. Compreendemos que os relatórios não podem ser meras descrições, mas que apontam a formação dos estudantes fundamentadas em teorias que subsidiem a prática no interior da escola, no tempo e no espaço de realização do estágio.

Portanto, na escola/universidade, a ação do professor recorre à articulação teoria e prática, o que constitui a atividade de ensino. “Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes” (Moura, Sforzi, Lopes, 2017, p. 103).

Todavia, essa ação para tornar-se práxis deve partir da reflexão teórica e da ação prática, que, juntas, possibilitam ao professor constituir-se por meio de sua atividade pedagógica, articulada à atividade do aluno, ambas criam motivos: estudar e aprender. É essa premissa que gera a intencionalidade do planejamento do professor que inclui organização do ensino, organização dos conteúdos, a seleção de procedimentos e a avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar documentos é uma possibilidade de compreendê-los em sua organização, contexto e informações que possam ser extraídas e justificar o seu entendimento como fonte que permite a compreensão do tempo e do espaço, podendo situar o objeto de estudo em sua dimensão e totalidade.

Os relatórios foram selecionados intencionalmente na perspectiva de compreender o que representam os registros acadêmicos frente aos processos formativos iniciais contidos nos

relatórios elaborados nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia. Nossa intenção é compreender, por meio desses registros, os processos de formação inicial no tempo e no espaço dos estágios supervisionados que possibilitam aos estudantes confrontar e associar teoria e prática no interior da instituição escolar.

É possível verificar que em todos os níveis de estágio previstos segue o mesmo percurso de registros tendo em vista o regulamento. Assim, as formatações e escritas similares uns aos outros, a estrutura e desenvolvimento das atividades também se aproximam, como, por exemplo, a divisão de tempo das atividades, uma descrição minuciosa em relação ao ambiente escolar e até mesmo referente às ações dos professores regentes e suas práticas em sala de aula.

Mas também não se limitam exclusivamente a esses aspectos. Foi possível observarmos que, os relatórios apresentam os processos formativos, principalmente a relação à prática. Descrevem a regência como um tempo que deveria ser prolongado para que pudessem aprender mais com a prática e afirmam que muitas vezes precisam se “reinventar”.

Essa afirmativa nos leva a compreender que os estudantes crescem mais valor à prática e não a associam à teoria e, portanto, não valorizam a apropriação dos conhecimentos que foram adquiridos ao longo do curso. Poucos são os registros que mostram como eles aliam teoria e prática. O estágio ainda se configura como uma ação dicotômica, explicitando que os estudantes dão a entender que aprendem na universidade tudo que se refere à teoria e que só nas salas de aula das escolas têm a oportunidade de exercer a prática.

É importante que o estudante estagiário compreenda a dimensão da complexidade do espaço escolar e do tempo a ser realizado nos estágios, mas sobretudo que ele entenda o seu papel como futuro professor, que seja crítico ao observar a escola, a ação dos professores, a organização pedagógica, bem como as técnicas e metodologias utilizadas pelos professores nas determinadas disciplinas de cada segmento.

Importante ressaltar que o futuro professor deve se preocupar com as bases teóricas, mas também da técnica, porém, tendo em vista a indissociabilidade entre teoria e prática, pois ambas devem permear todo o percurso formativo dos estudantes. Portanto, é importante o conhecimento das bases científicas e técnicas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa esteira, os resultados apontam que os relatórios são descritivos, com sequências lineares, sem que os estudantes fundamentem o que observam. Há uma preocupação demasiada com a prática, com o “saber fazer” em detrimento do conhecimento científico apropriado no percurso formativo durante o curso.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. *Germinal – Marxismo e Educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382>. Acesso em: ago. 2024.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: ago. 2024.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8qjdsyfSdvmPHXtMqNjCDqs/>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- MORETTINI, M. T.; URT, S. da C. O professor como sujeito da aprendizagem e as implicações da escola de Vigotski. *Revista Inter Ação*, Goiás, v. 33, n. 2, p. 1-2, 19 dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5276>. Acesso em: jan. 2024.
- MOURA, M. O. de.; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e do desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. de (org.). *Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. do S. L. *Estágio e docência*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, N. M. da; ARAGÃO R. F. A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, dec. 2012. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/174>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Maria Encarnación. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). São Paulo: Expressão Popular, 2011
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOBRE AS AUTORAS

Gislaine Domingos da Silva é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Cidade Universitária (2019). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEGDU/UFMS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores – GEPFORP. Atua como professora de Educação Infantil no Colégio Inovativo, em Londrina – PR.

Email: gislainesilva81@gmail.com

Celia Beatriz Piatti é graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, com especialização em Administração Escolar e Orientação Educacional. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (2006) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2013). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores – GEPFORP. Professora da UFMS, lotada na Faculdade de Educação – FAED, atuando como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LeduCampo, no curso de Pedagogia e no Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UFMS. Atualmente é coordenadora da linha de pesquisa Processos formativos, práticas educativas, diferenças – PPGedu/UFMS. Participa como pesquisadora da Rede Universitas/Br. É associada individual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. É membro do Comitê Interno de Iniciação Científica da UFMS/PIBIC/PIBIC-AF/CNPq. Tem experiência na área de Educação, atuando em ensino, pesquisa e extensão com os seguintes temas: Educação do Campo; Formação de Professores; Práticas Educativas.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Brasil

Email: celia.piatti@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2733-8218>

Recebido em 28 de fev. de 2024.

Aprovado em 02 de set. de 2025.

Publicado em 04 de set de 2025.