



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIANA DAS DORES SILVA SIQUEIRA

**O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió

2024

JULIANA DAS DORES SILVA SIQUEIRA

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – Campus A.C Simões, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador/a: Prof^ª. Dr. Suzana Marcolino.

Maceió

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S618p

Siqueira, Juliana das Dores Silva.

O papel do estágio supervisionado na formação inicial docente: uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental / Juliana das Dores Silva Siqueira. – 2024.

42 f. : il.

Orientadora: Suzana Marcolino.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 42.

1. Estágio supervisionado. 2. Formação inicial. 3. Práxis educativa. I. Título.

CDU: 371.13

JULIANA DAS DORES SILVA SIQUEIRA

**O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 06/12/2024

Orientador: Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)
Presidente

Profa. Dra. Ana Maria dos Santos (CEDU/UFAL)
Membro 2

Prof. Dra. Renata da Costa Maynart (CEDU/UFAL)
Membro 3

Maceió - AL
2024

Aos meus pais que, mesmo diante das dificuldades, sempre lutaram para que eu pudesse ter a chance de realizar os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Adriana Cristina da Silva, por trilhar comigo todos os caminhos necessários para realização dos meus desejos e por ser meu maior exemplo de amor, luta e resistência.

Ao meu pai, João Nunes Siqueira, por toda vida dedicada para que nada me faltasse e pela criação que me garantiu a oportunidade de acesso aos estudos.

Aos meus irmãos, João, Pedro e Paulo, por dividirem comigo os desafios da vida e por sempre torcerem e se alegrarem pelas minhas conquistas.

Ao meu namorado e melhor amigo, Caio César da Silva Moura Santos, pela parceria e cuidado durante todo o processo de desenvolvimento desse trabalho e, por todos os dias, acreditar mais em mim que eu mesma.

À professora Suzana Marcolino e à banca examinadora, pela disponibilidade e orientações que me permitiram chegar à conclusão dessa etapa.

Aos meus professores, que durante todo o curso contribuíram de forma significativa com a minha formação, fomentando em mim o desejo pela docência.

À minha amiga e parceira na trajetória acadêmica, Ana Luísa Bomfim, pelas trocas e suporte ao longo de toda a graduação e que, assim como eu, também está encerrando esse ciclo.

Às minhas companheiras de trabalho, Erica e Jaqueline, por serem presentes e pela escuta no dia a dia, dividindo e tornando o peso dessa jornada mais leve.

Aos meus amigos, Brenda, Aldeane, Mayco, Mayra, Williane, Eduardo e Karla, por constituírem uma verdadeira rede de apoio e, por ao longo da vida, celebrarem junto a mim cada feito.

Ao Miguel Lucas, por ainda tão pequeno não ter desistido de viver e representar para mim o verdadeiro significado de força, esperança e perseverança.

Por fim, a todos que passaram por mim e de alguma forma marcaram a minha história, eu sou a soma de todas as pessoas e experiências que vivi até aqui, foram anos de muito aprendizado, esforço e dedicação que me fizeram chegar a este momento, mas como diria Emerica: *“enquanto houver amor eu mudarei o curso da vida, farei um altar para comunhão, nele eu serei um com o mundo até ver o ubuntu da emancipação”*.

*“É no conhecimento que existe uma chance de
libertação”.*

– Leandro Karnal.

RESUMO

Se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, esta monografia tem por objetivo explorar as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial de professores, apresentando uma experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o período de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. À luz da pedagogia histórico-crítica, as discussões aqui trazidas buscam explorar as concepções de educação e formação de professores e como seu papel se liga aos modos de funcionamento da sociedade, além de adentrar nas questões acerca das concepções de teoria e prática e como elas se integram frente à prática docente. A partir das contribuições de autores como Dermeval Saviani, Selma Garrido e Silvio Sanchez, o desenvolvimento deste trabalho resultou principalmente na compreensão do estágio enquanto campo de pesquisa, fomentando o debate acerca da necessidade de uma formação de professores/pedagogos tomada pela história como eixo da organização curricular e da escola como locus privilegiado para o desenvolvimento dos conhecimentos fundamentais para o exercício docente.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação inicial; práxis educativa.

ABSTRACT

As a qualitative and bibliographic study, this monograph aims to explore the contributions of the Supervised Internship to the initial training of teachers, presenting an experience in the Early Years of Elementary Education during the internship period of the Pedagogy program at the Federal University of Alagoas (UFAL). In the light of historical-critical pedagogy, the discussions presented here seek to examine the concepts of education and teacher education and how their role is connected to the modes of functioning of society, in addition to addressing issues related to the concepts of theory and practice and how they integrate within teaching practice. Drawing on the contributions of authors such as Dermeval Saviani, Selma Garrido, and Silvio Sánchez, the development of this work resulted primarily in the understanding of the internship as a research field, fostering debate on the need for teacher/pedagogue education grounded in history as the axis of curricular organization and on the school as a privileged locus for the development of the essential knowledge required for teaching practice.

Keywords: supervised internship; initial teacher education; educational praxis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	12
3 CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	21
4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	30
4.1 CAMPO DE ATUAÇÃO – ESCOLA	32
4.2 PLANEJAMENTO E INTERVENÇÕES	33
4.3 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

Concebida como o período de inserção no meio acadêmico e base estruturante para a formação de novos professores, ao longo dos anos, a formação inicial docente vem se tornando cada vez mais alvo de discussões entre pesquisadores da área da educação, sobretudo no campo da Pedagogia. Em meio a essa temática, muito nos deparamos com as questões acerca das concepções de teoria e prática, fundamentais para a compreensão sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo professor.

Tomando como partida a educação como processo relativo à origem do próprio homem (Saviani, 2016), onde a sua compreensão passa pela compreensão da natureza humana, percebemos que o processo educativo se trata de um fenômeno inerente ao processo de desenvolvimento histórico, implicando diretamente nos modos de pensar a sociedade. Inicialmente, tal fenômeno é análogo ao próprio ato de viver e fora se distinguindo progressivamente até alcançar sua forma institucionalizada, possibilitando o surgimento da escola (Saviani, 2016) que ao longo da história sai de uma posição secundária e domina a principal forma de educação, com o saber de caráter científico predominando o saber espontâneo, o que acaba determinando a especificidade da educação pela forma escolar.

Consequentemente, compreendemos que o saber que interessa à educação é aquele relacionado ao processo de aprendizagem, que se volta à produção do resultado do trabalho educativo (Saviani, 2016). No entanto, para alcançar esse resultado a educação precisa partir do saber produzido historicamente pelo homem, tomando a prática social como ponto de partida e de chegada nesse processo. Com efeito, entendemos que a prática docente é também uma prática social e o professor um agente transformador capaz de intervir nos espaços e realidades que atua por meio de uma prática bem estruturada e fundamentada que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino, como apontado por Lima e Pimenta (2006). Mas quando a educação é determinada pelas principais características da sociedade em que está inserida e essa sociedade é dividida em interesses antagônicos em decorrência de uma divisão de classes, fica evidente que seu propósito não será o mesmo à medida em que servir a uma ou outra dessas classes (Saviani, 2012), assim também acontecendo com o papel desempenhado pelo educador. Vejamos:

[...] o pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a

partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2012, p. 2).

Dessa maneira, faz-se necessário que o professor tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação (Saviani, 2012), que analise e interprete o contexto em que está inserido e realiza sua prática educativa, assumindo, então, uma postura crítica sobre a realidade concreta. Tal processo se trata, na verdade, de um movimento de alteração qualitativa do fenômeno pedagógico, ao qual interessa a relação educador-educando. Logo,

[...] a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é aferida, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico (Saviani, 2016, p. 69).

De acordo com Saviani (2014), para a pedagogia histórico-crítica, o método no qual se desenvolve esse processo implica na identificação, problematização e instrumentalização da prática social para que se alcance a própria *prática social*. É necessário que se identifique a forma como ela se apresenta na sociedade vigente, sendo comum a professores e alunos ainda que de diferentes maneiras, para então identificar os problemas postos por ela à escola, e assim buscar a instrumentalização a partir da apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade historicamente. É nesse momento que o professor assegura aos alunos os conhecimentos científicos necessários para que alcancem o momento da “catarse”, sendo este o ponto de chegada da prática educativa: “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2014, p. 30). Daí a afirmação do conceito da prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo.

Se tratando da formação inicial docente, o Estágio Supervisionado enquanto campo de conhecimento, é compreendido como ponto de interseção dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (Lima; Pimenta, 2006). Seu objetivo se volta para a aproximação do aluno à realidade em que atuará, porém, ao ser comumente definido como a parte ‘prática’ da formação, é posto num movimento de contraposição em relação à teoria e reduzido à sua forma técnica, centrada na questão do “como fazer”, das técnicas e

habilidades desenvolvidas em sala, no sentido instrumental da questão que, em contrapartida, não são capazes de dar conta do processo de ensino em sua totalidade.

Para Pimenta (2006, p. 7), essa contraposição não é meramente semântica, considerando que ela se traduz em espaços desiguais na estrutura curricular, na qual é atribuída menor importância à carga horária denominada de ‘prática’.

Segundo Gamboa (1995, p. 35), a relação entre teoria e prática sintetiza-se no termo *práxis* que, pautada numa concepção marxista, trata-se de uma atividade humana que produz objetos ou transformações sociais na realidade, compreendida como uma ação consciente e intencional. Para o autor, a relação entre os termos - teoria e prática - se dá num movimento dialético no qual não se pode pensar de modo separado, tendo em vista que ambos se referem a uma mesma realidade: a ação social humana. Nesse sentido,

[...] a prática deve ser entendida no contexto de uma formação social historicamente concretizada, e, como tal, prenhe de pressupostos, interesses, racionalizações, determinações econômico sociais e referências político-culturais. Toda teoria, por sua vez, além de ser a racionalização de uma prática, e constituir-se também em instrumental da prática, na medida em que presta auxílio para a solução dos problemas concretos, deve ser fundamentalmente crítica, crítica da prática na medida em que a questiona constantemente (Gamboa, 1995, p. 41).

Entendemos que a prática guiada por uma teoria crítica configura num processo de transformação da sociedade a partir de um propósito crítico e emancipatório (Gamboa, 1995), cuja compreensão não se limita a apenas interpretar a realidade, mas também a questioná-la. É, portanto, “na medida em que a teoria está “tensionada” pela prática, que ela consegue, ser teoria *da e para* a práxis” (Gamboa, 1995, p. 41). Contudo, também compreendemos que a educação enquanto prática social se trata de um processo complexo que acontece numa determinada sociedade, tempo e espaço, e a escola enquanto campo de atuação dos professores nesse processo, se torna o ponto de partida na formação desses profissionais, fornecendo os conhecimentos e as condições necessárias para sua atuação.

Dessa forma, Lima e Pimenta (2006) apontam para a necessidade de uma redefinição do estágio enquanto reflexão a partir da realidade, neste caso, da realidade educativa. Em suma, considerando que a finalidade do estágio se volta para a aproximação do aluno com seu campo de atuação e com a realidade que o espera, concordamos com as autoras ao concluírem que o estágio se trata não de uma atividade prática, mas de uma atividade teórica e instrumentalizadora da práxis docente (Lima; Pimenta, 2006, p. 14) que intervém no contexto

em que se realizará, tornando relevante a compreensão sobre a aproximação da realidade através de uma ação intencional, conferindo-lhe o conceito de práxis, em busca da superação da dicotomia entre teoria e prática.

É, portanto, a partir da consciência sobre o valor do papel desenvolvido pelo Estágio Supervisionado no percurso formativo dos estudantes dos cursos de Licenciatura, sobretudo do curso de Pedagogia, que surge a questão norteadora dessa pesquisa: *Quais as contribuições do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental para a formação inicial de pedagogos/professores?*

A pertinência do tema se dá pela necessidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas ao longo da formação de novos professores e para quais realidades estão sendo preparados. É fundamental que nos questionemos sobre que tipos de profissionais têm saído das Universidades e de que maneira a relação entre teoria e prática influencia na trajetória acadêmica desses sujeitos. Procuramos responder à essa questão por meio de uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, contando com a contribuição de autores como Gamboa (1995), Lima e Pimenta (2006), e Saviani (2012) como principais fontes para fundamentar as discussões aqui trazidas, além de tomar como base a experiência de estágio realizada em uma escola da Rede Municipal da cidade de Maceió – AL, vivenciada por uma turma do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Como objetivo geral, buscamos *analisar os limites e possibilidades do trabalho realizado no componente curricular Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia do Centro de Educação – UFAL para a formação inicial de pedagogos*. E nos objetivos específicos, buscamos: a) *Discutir a concepção de educação e formação de professores*; e b) *Discutir a concepção de estágio no processo de formação de professores*. Por fim, para uma melhor compreensão da temática abordada, o texto a seguir foi estruturado em vista de promover uma leitura elucidativa, dividindo-se em três momentos: 1. Concepção de Educação e Formação de Professores; 2. Concepção de estágio na formação de professores; e por fim, 3. Estágio Supervisionado: uma experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isto posto, esperamos que o desenvolvimento deste trabalho possa contribuir de alguma maneira com as discussões acerca da formação inicial de professores e do valor e influência que o Estágio Supervisionado exerce sobre ela enquanto componente curricular. Que surjam

cada vez mais novas discussões e que, um dia, a educação e o trabalho de quem a compõe possam ser vistos e tratados como prioridades no cenário da educação brasileira.

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Discutir Educação é discutir sobre Sociedade e seus respectivos modelos, compreendendo que uma está a serviço da outra e que não é possível desassociá-las. Em “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2011) apresenta a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, onde entender as transformações e processos históricos vivenciados ao longo do tempo é fundamental para que seu papel seja concebido.

De acordo com o autor, para compreender a natureza da educação é necessário que se compreenda a natureza humana. Essa última acontece pela produção material a fim de garantir a subsistência do homem que para sobreviver adapta a natureza a si, transformando-a por meio do trabalho. É preciso ter claro que enquanto os outros animais se adaptam ao mundo de forma natural, o homem precisa produzir sua existência de forma intencional e objetiva. Ou seja, é o trabalho enquanto ação intencional que nos diferencia dos outros seres. É, portanto, através do trabalho que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades, produzindo sua existência (Saviani, 2011):

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (Saviani, 2011, p. 81).

Nesse sentido, afirmar que a educação é um processo inerente aos seres humanos, significa aceitar que ela é ao mesmo tempo uma “exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2011). Enquanto processo de trabalho, a educação é categorizada por Saviani (2011) como “trabalho não material”, que objetiva a produção do saber - da natureza ou da cultura -, e que resulta no conjunto da produção humana. No entanto, é preciso compreender as duas modalidades presentes na produção não material, onde a primeira se volta para as atividades em que o produtor e o produto se separam, existindo aí um intervalo entre a produção e o consumo; e a segunda, que se refere às atividades em que a produção e o consumo são intrínsecos, isto é, o produto não se separa do ato de

produção (p. 20), sendo essa a modalidade em que a educação está situada, o que evidencia sua natureza.

O autor ainda indica que a educação no campo não material não se reduz ao ensino, tem a ver com a produção e transmissão de conhecimentos através de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades como elementos culturais dos seres humanos para a constituição de uma segunda natureza. Dessa forma, o que não é dado ao homem pela natureza, é produzido por ele historicamente. Ressaltamos então, o caráter intencional e sistemático da educação:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2011, p. 11).

De forma mais clara, a identificação dos elementos culturais a serem assimilados está ligada diretamente à necessidade de distinção do que é fundamental para a realização do trabalho pedagógico, útil ao que compete à seleção dos conteúdos. Já no que se refere à descoberta das formas adequadas para alcançar o objetivo do trabalho pedagógico, falamos sobre a organização dos meios que levará cada indivíduo a atingir a produção da humanidade historicamente, assim como evidenciado por Saviani (2011). É considerando esses aspectos que podemos adentrar na questão da educação escolar, tendo em vista que “se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização” (p. 13). A escola é definida pelo autor como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, consequentemente sendo atribuído ao conhecimento elaborado, à cultura erudita. Em suma, o objetivo da escola tem a ver com o problema da ciência, que trata exatamente do saber metódico, sistematizado.

A escola pode ser compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade (Saviani, 2011). Seu surgimento acontece na Idade Média, quando o meio de produção fundamental para existência humana (apropriação da terra) passa à sua forma privada dando origem à classe dos proprietários que, por sua vez, submetiam ao trabalho os não proprietários que trabalhavam para garantir a sua existência e a de seus senhores. À medida em que esses dois grupos eram estabelecidos, a escola surgia como uma modalidade de educação complementar e secundária (Saviani, 2011). Ainda que a grande massa (os não proprietários)

não tivesse acesso à educação escolar, continuava a se educar através da vida, do processo de trabalho, o que garantia ao trabalho o caráter de modalidade principal de educação.

Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação [...] a educação escolar, por sua vez, era uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho (Saviani, 2011, p. 82).

Com o desenvolvimento das forças produtivas do feudalismo, os meios de produção assumem a forma de capital e ocasionam o surgimento da chamada sociedade do capitalismo, ou burguesia. Esta nova sociedade transfere o processo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria a fim de produzir e reproduzir indefinidamente o capital. Em decorrência, passa a conquistar cada vez mais espaços, transforma os meios de produção e domina a natureza “através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria” (Saviani, 2011, p. 83). A partir daí, a cidade passa a determinar as relações do campo e a época moderna vai se estabelecendo por meio da industrialização e da urbanização; as relações já não acontecem mais de forma natural, mas com a prevalência do social onde o direito natural sucede o direito positivo (Saviani, 2011). É em consequência da época moderna marcada pelo estabelecimento da burguesia que o conhecimento sistemático se generaliza. De acordo com Saviani (2011), se ao final da Idade Média a forma escolar era parcial e determinada pela forma não escolar, na época moderna ela passa a ser dominante, sobressaindo às outras. Diante disso, o conhecimento intelectual passa a ser uma necessidade de todos.

[...] a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolve o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (Saviani, 2011, p. 83).

O fundamento jurídico da burguesia era formalista, de igualdade formal (Saviani, 2008, p. 44), é sobre essa base de igualdade que ela se volta para a estruturação dos sistemas nacionais de ensino e defende a escolarização para todos, levando a escola a tornar-se, em meio a esse processo, a principal forma de educação. “Vê-se então que o mesmo processo que colocou a

indústria no centro da produção e a cidade no centro da vida social, colocou também a escola no centro da educação” (Saviani, 2014, p. 20).

A necessidade de uma educação geral foi sendo posta pela burguesia como maneira de articular a sociedade em vista dos interesses que contestavam a dominação feudal, assumindo seu caráter revolucionário com a proposta de transformação social. Os servos já não eram mais servos, mas cidadãos, e enquanto cidadãos poderiam participar dos processos políticos que garantiam uma ordem democrática que até então atendia aos interesses da classe burguesa (Saviani, 2008). Uma vez estabelecida no poder, o objetivo da burguesia se volta à perpetuação de sua ordem, evitando as ameaças da configuração de uma sociedade socialista (Saviani, 2011), levando-a a uma contradição: os interesses da massa já não correspondem mais aos seus, e ao tornar-se a classe dominante, a burguesia passa de revolucionária à conservadora e a escola torna-se um problema, uma vez que o conhecimento histórico revela a necessidade das transformações da sociedade, não mais cabendo aos seus interesses.

É nessa contradição, na disputa de interesses, que se apresenta a atual sociedade, marcada pela divisão de classes caracterizada pelas forças produtivas sociais decorrentes da transição do período feudal para o período moderno. Do surgimento da indústria e da urbanização, determinado pelo capital. De um lado desse conflito nos deparamos com a camada trabalhadora, submetida à força de trabalho; do outro, temos a classe burguesa, capitalista, proprietária dos meios de produção e conseqüentemente, a classe dominante. Ambas numa relação contratual onde o trabalhador vende sua força de trabalho e se obriga a trabalhar para o capitalista que, por sua vez, torna-se proprietário da produção do trabalhador.

Em vista disso, Saviani (2014) aponta que o desenvolvimento das forças produtivas a partir da revolução industrial resultou na socialização do trabalho que deixa de ser individual e se torna coletivo. Porém, a apropriação dos produtos continua a se manter de forma privada, sucedendo a contradição entre os interesses privados e coletivos que disputam o desenvolvimento das forças produtivas humanas, assim tornando-se necessária a transformação da base da própria sociedade. Transformação essa que acontece a partir de uma compreensão dialética capaz de nos levar ao entendimento sobre o movimento das contradições (Saviani, 2014) e que implica na superação e substituição da forma social, assumindo caráter revolucionário, possível através da educação e que nos leva à questão da pedagogia.

Ao passar por alguns processos ao longo da história e se desenvolver em íntima relação com a prática educativa, a Pedagogia se constitui como teoria ou ciência da educação. Seu

conceito, de acordo com Saviani (2007), se liga a uma teoria que se estrutura a partir e em função dessa prática e, enquanto teoria da educação, busca equacionar as questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, no caso da escola, a relação professor-aluno. A partir do ponto de vista da pedagogia, o autor sugere que as diferentes concepções de educação podem ser associadas a duas tendências específicas:

a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. E a segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite dissolvem a teoria na prática (Saviani, 2007, p. 103).

Na perspectiva do primeiro grupo a ênfase da prática educativa está centrada nas “teorias do ensino”, guiadas pela questão do “como ensinar”, tratando-se das modalidades presentes na pedagogia tradicional. Enquanto no segundo caso, o foco se volta para as “teorias da aprendizagem”, levadas pela questão do “como aprender”, estas situadas nas modalidades da pedagogia nova.

Em termos gerais, para a pedagogia tradicional, o papel da escola se volta para o professor, cujo trabalho se baseia na transmissão dos conhecimentos elaborados a partir de uma gradação lógica, configurando os métodos de ensino e conferindo ao aluno a responsabilidade de assimilar o que lhe fora transmitido. A escola é, portanto, uma agência centrada no professor (Saviani, 2007). Já para a pedagogia nova, a centralidade do processo educativo está no educando e reforça o papel do aluno como sujeito que só aprende por meio da atividade prática. O papel do professor se volta a acompanhar os alunos que, por sua vez, tomam a iniciativa da ação e realizam a própria aprendizagem. A escola é então concebida como um espaço aberto para à iniciativa do aluno sobre o seu interesse e “o eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem” (Saviani, 2007, p. 104).

A partir da análise de tais tendências, à luz de Saviani (2007), é possível evidenciarmos que apesar de ambas possuírem seus fundamentos, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova se excluem mutuamente, aí existindo um contraponto. Se na primeira tendência temos o reforço do papel do professor como centro do processo de aprendizagem, esse entendido com detentor de todo o saber, e, do outro, vemos o papel do aluno como principal sujeito nesse processo, visto como aquele capaz de conceber o saber apenas por meio da atividade prática, entendemos

que a oposição entre teoria e prática nesse movimento se trata, na verdade, da contraposição entre aluno e professor. Diante disso, o autor aponta:

Na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno (Saviani, 2007, p. 107).

Desse modo, se torna inevitável o entendimento sobre a relevância entre os termos. É preciso considerar que dentro do processo pedagógico tanto a teoria quanto a prática são fundamentais para a constituição do saber. Assim como a relação professor-aluno é indissociável nesse processo, teoria e prática também o são, tendo em vista que uma depende da outra para existir e que ainda que distintos, são definidos e caracterizados um em relação ao outro (Saviani, 2007). Todavia, por mais que estes aspectos se relacionem, não são capazes de superar o dilema entre eles a partir da origem que os constituem, tornando-se necessário a formulação de uma nova tendência capaz de articulá-los e de eliminar o caráter excludente trazido pela oposição entre teoria e prática.

A solução do dilema demanda uma outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa acometida à pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007, p. 110).

A nova formulação trazida por Dermeval Saviani (2007) acredita na educação como mediadora da prática social global, na qual se apresenta como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Seu método é estabelecido a partir da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, apesar de estarem em posições distintas, condição necessária para que estabeleçam uma “relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (Saviani, 2007, p. 110), o que implica na identificação das questões apresentadas nessa prática e na disposição dos instrumentos que viabilizam sua solução em virtude de integrar as experiências e vidas dos sujeitos.

A expressão pedagogia histórico-crítica é traduzida pelo autor como “o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani,

2011, p. 76). Seu pressuposto parte da concepção do materialismo histórico e tem por finalidade a transformação – e não a manutenção – da sociedade, além de compreender a escola como manifestação que resulta dos processos históricos vividos ao longo do tempo e que busca se firmar sobre essa base histórica. Sua proposta pedagógica decorre das necessidades existentes na prática educativa na atual conjuntura, e a educação escolar implica na compreensão da realidade a partir de suas raízes históricas (Saviani, 2011). Ou seja, a partir do processo no qual o homem produz sua própria existência no tempo, tendo em vista que a origem da educação se encontra nesse processo. É, portanto, uma concepção que:

implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (Saviani, 2011, p. 88).

Isto posto, interpretamos que se para a pedagogia histórico-crítica a prática educativa acontece de acordo com os determinantes sociais, assim também se dará a atuação do professor. Diante disso é preciso considerarmos que o modelo da sociedade vigente – capitalista – se trata de um modelo que divide a sociedade em classes com interesses antagônicos (Saviani, 2012), portanto, o interesse do professor irá divergir conforme seu posicionamento, tendo em vista que a educação está para servir aos interesses dessas classes, seja ela burguesa ou trabalhadora. Assim sendo, a educação serve aos interesses das classes fundamentais que são determinadas por uma relação antagônica onde, de um lado, nos deparamos com a classe dominante cujos interesses se voltam para a manutenção de uma forma social existente a fim de evitar que as contradições da estrutura sejam reveladas, enquanto do outro, tratamos de uma classe que visa a transformação das camadas sociais por meio da exploração dos elementos presentes nessas contradições, acreditando que possam alterar a própria estrutura e modificar a correlação de forças em vista da transformação da sociedade (Saviani, 2012), o que lhe confere um caráter político.

Para Saviani (2012), acreditar na educação como ato político é refletir sobre a divisão de classes que parte de um sistema capitalista que interfere diretamente nas formas de pensar a educação: “eis aí o sentido da afirmação “a educação é sempre um ato político”, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade” (Saviani, 2012, p. 2). Em suma, a educação se torna esse ato político por se instalar nas lutas de

interesses entre essas classes e por seu potencial de modificar ou conservar esses cenários, além de compreender uma atividade humana essencial para o andamento das sociedades, sendo este o quadro em que o pedagogo se situa.

A respeito da formação docente, muitas são as discussões acerca do currículo neste processo e, de acordo com Saviani (2009), na história da formação de professores nos deparamos com dois modelos que se contrapõem, são eles: a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* e b) *modelo pedagógico-didático*. A diferença entre esses dois modelos se encontra na ênfase e objetivos de cada um. Enquanto o primeiro se volta para a formação do professor centrada no domínio dos conteúdos específicos que irá lecionar e na cultura de forma geral, o segundo por sua vez, acredita que essa formação só se completa com o devido preparo pedagógico-didático que visa a preparação de professores em sua prática de ensino, com destaque nas estratégias pedagógicas e metodológicas, e no desenvolvimento de habilidades que facilitem o processo de aprendizagem de forma eficaz. Diante dessa diferença, o autor aponta que o currículo formativo centrado nos conteúdos culturais-cognitivos dispensa qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático e que isso decorre da definição de escola secundária como lugar de distinção de classe que garante à elite liberal burguesa o domínio dos conhecimentos que a difere do povo-massa (Saviani, 2009, p. 149). Em contrapartida, o modelo pedagógico-didático defende que todo conteúdo está sujeito a todos quando considerado de forma adequada, sendo assim um modelo antielitista por excelência, o que implica numa formação de professores consciente histórica e socialmente.

No que se refere ao curso de Pedagogia, para Saviani (2012), é a partir dessa tomada de consciência histórica que devemos pensar sua estrutura curricular, adotando a História como matéria elementar que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo, onde, através da história do homem e pela história da escola elementar seria contemplada a necessidade de elementos que definam o eixo de organização curricular do curso.

Com esse desenho curricular as disciplinas do currículo de Pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc., deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto que se ocupam (Saviani, 2012, p. 7).

Essa ideia de estruturação visa resgatar a trajetória histórica percorrida pela pedagogia, articulando os conhecimentos históricos aos conhecimentos das diversas abordagens educativas

com começo e fim na própria prática, em virtude de possibilitar uma formação unitária. Daí a relevância de se pensar numa organização sistemática, a possibilidade de formar pedagogos com ampla compreensão acerca do seu campo de atuação, alinhada aos saberes teóricos metodológicos necessários para o exercício de uma prática consistente e coerente.

A formação vista a partir dessa estrutura nos leva a compreender a escola como espaço distinto nesse percurso, visto que sua própria história se encarrega de fornecer os conhecimentos necessários para o seu funcionamento se integrados aos demais saberes. Nesse sentido, a escola passa ao eixo central do processo formativo, onde o futuro pedagogo é capacitado para o exercício docente em seus vários aspectos, além de obter pleno domínio sobre seu funcionamento. Aqui se trata, então, de um modelo de currículo capaz de formar profissionais aptos a realizar sua atividade em plenitude, atingindo os objetivos previstos na Resolução CNE/CP 1/2006, sendo a formação para o exercício da docência em diferentes modalidades em que haja necessidade. Assim,

uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir (Saviani, 2012, p. 8).

Contudo, essa forma de pensar o currículo não implica necessariamente numa aproximação imediata do aluno com o lócus ao ingressar na graduação. A centralização da escola parte da necessidade de análise da prática educativa no decorrer do processo de formação, análise que só será possível por meio do aprofundamento dos fundamentos e teorias pedagógicas, havendo a necessidade de imersão na vida acadêmica. Ainda conforme Saviani (2012), essa tomada da escola como eixo do processo formativo dos novos educadores se dá pela razão de que, na atual sociedade, a escola se tornou a principal forma de educação, sobretudo no que se refere à educação formal, dominando o campo pedagógico assim como o capital domina na esfera econômica. Desse modo, assim como não nos é possível compreender a história da sociedade sem a história do capital, também acontece com a educação, é necessário entendermos a estrutura e funcionamento da escola para então entendermos a educação em suas variáveis formas, e se capaz dessa compreensão, o educador se torna apto para atuar nos diferentes espaços.

Em virtude disso, cabe às instituições de ensino superior a promoção de estudos e pesquisas que se voltem para os saberes próprios do curso de Pedagogia a fim de levar o sujeito em formação a se tornar um especialista em educação, por isso a urgência de uma formação

seguida de pós-graduação e cursos de especialização no campo da educação articulados à atividade acadêmica.

Em suma, cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação entre o Curso de Pedagogia e a Pós-Graduação em Educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos mistérios (mistérios?) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar da pós-graduação em educação buscar se firmar cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa. (Saviani, 2012, p. 10).

Esse fomento, além de eleger a educação também como um campo científico, contribui para a valorização social da área que comumente é estigmatizada. Entretanto, o modelo de formação aqui proposto nos leva ao confronto das políticas que regem a educação no nosso país atualmente, tendo em vista que a desvalorização da profissão se dá pela precariedade orçamentária que é destinada a mesma, em virtude da cultura produtivista que leva o profissional da educação a um lugar de condições de trabalho precárias, falta de autonomia profissional e autoestima, carga horária excessiva, e falta de reconhecimento social, questões essas que interferem diretamente na formação de novos professores e que, se superadas, garantem à educação seu devido lugar de destaque na sociedade, mais uma vez podendo ser compreendidas a partir da própria história. Portanto, se partimos do ideal de uma formação devidamente contextualizada e organizada, pautada em uma base teórica crítica, com uma prática pedagógica reflexiva e voltada para a pesquisa em educação, ao mesmo tempo em que estarão sendo formados docentes para atuar na escola, também estarão sendo formados profissionais capazes de refletir sobre a escola e sobre as problemáticas que a envolvem, e que desempenhem seu papel de forma eficaz em prol da transformação da educação e de uma sociedade mais equitativa.

3 CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Partindo da ideia de educação como fenômeno específico dos seres humanos (Saviani, 2016), reforçamos a concepção de que seu papel está vinculado aos processos de transformações da sociedade ao compasso da história. Ao compreendermos como ela

acompanha essas transformações, passamos também a compreender seus respectivos modelos e aos interesses de quem estão servindo.

A relevância dessa compreensão, no contexto da formação docente, se dá pela iminência de reflexões acerca dos tipos de professores que queremos que sejam formados nas instituições de ensino superior e como sua atuação será empregada à sociedade, reflexões essas que se darão pelo aprofundamento em estudos e pesquisas voltadas para a discussão através da aproximação do docente em formação com as diferentes realidades que passarão a compor seu campo profissional e lhe permitirá realizar e analisar sua prática à luz das teorias e conhecimentos apreendidos no decorrer da graduação. Nos cursos de licenciatura, e aqui ressaltamos o de Pedagogia, essa aproximação acontece por meio das experiências proporcionadas nas atividades de estágios supervisionados, que por sua vez são encarregados de garantir ao currículo a parte “prática” da formação.

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem e de construção da identidade profissional do docente. De acordo com Lima e Pimenta (2006), se constitui como um campo de conhecimento capaz de superar sua redução à prática instrumental partindo de uma visão tradicional e o atribuindo ao saber científico inerente à prática, assim concebendo-o como *práxis*, onde sua função se volta para a garantia de uma reflexão crítica sobre a ação docente em contato com o *lócus* e as atividades educativas institucionais propriamente ditas. Perceber o estágio como meio para essa relação é se opor à desigualdade de espaços na estrutura curricular que desassocia teoria e prática.

Concordamos com Lima e Pimenta (2006) ao afirmarem que assim como o exercício de qualquer profissão é prático, o do professor também é. Em sentido geral, a prática está ligada ao ato ou efeito de praticar algo, daí sua forma técnica. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores se dá por meio da observação e reprodução de modelos existentes verificados no contato dos alunos com o *lócus*. A problemática da prática como imitação de modelos se volta para a caracterização de uma forma tradicional da ação docente onde “o ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são” (Lima; Pimenta, 2006, p. 8). Nesse ideal, não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes do processo de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de formação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo (Lima; Pimenta, 2006).

A valorização da prática sob o modelo tradicional de formação pela observação e reprodução acaba por resumir o papel da escola à transferência de conhecimento, ao saber acumulado, à educação em seu caráter conteudista, se distanciando do principal papel do estágio: o de formar educadores capazes de refletir sobre sua própria prática, sobre o funcionamento da escola e dos contextos sociais à sua volta. “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Lima; Pimenta, 2006, p. 8). Por efeito, vale ressaltar que enquanto componente, o estágio necessita estar vinculado às demais disciplinas do currículo, considerando que estas fornecem os subsídios para o desenvolvimento da prática do professor.

A prática reduzida ao emprego da técnica não é capaz de garantir uma ação educativa objetiva e com intencionalidade, uma vez que se torna vazia em vista da falta de fundamento teórico. Assim, a atividade de estágio se volta ao cumprimento de uma carga horária denominada como “prática”, buscando unicamente dominar e empregar habilidades instrumentais necessárias ao exercício docente para a administração da turma. Em decorrência disso, Pimenta (2006) aponta que: a perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem a realidade nas quais o ensino ocorre e que [...] a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática) (p. 10). Compreendemos, então, a relevância do estágio enquanto componente curricular para a formação inicial do professor, a possibilidade de diálogo entre teoria e prática e de uma ação investigativa reflexiva sobre a atividade docente e a escola. Mas se teoria e prática são indissociáveis, de que maneira podemos conceber seus papéis?

Acerca dessa discussão, Gamboa (1995) acredita que o conceito de práxis está fortemente ligado à filosofia marxista e à teoria crítica. Em seu trabalho, o autor explora a práxis como prática transformadora que liga teoria e ação e que reflete uma compreensão crítica e transformadora da sociedade. Os conceitos de teoria e prática trazidos por ele se encontram numa concepção dialética que concebe a relação entre eles como campos que fazem parte de uma mesma realidade. Segundo o autor,

não podemos conceber a teoria separada da prática; ou seja, o ser separado do pensamento. A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a sua existência (Gamboa, 1995, p. 39).

De amplo modo, tanto a teoria quanto a prática não podem ser vistas de formas isoladas, é necessário que a prática exista para que a teoria sobre essa prática possa também existir e assim ser estabelecido um movimento de inter-relação.

Para Gamboa (1995), toda prática tem um sentido social e histórico, e é por isso que teoria e prática se influenciam mutuamente. Enquanto a prática se insere no contexto de uma formação social historicamente concretizada, dispondo de seus interesses e determinações, a teoria se constitui em orientar essa prática numa perspectiva crítica, crítica no sentido de confrontá-la e questioná-la para compreendê-la. Ou seja, a teoria não é um fim em si mesma, mas deve orientar a prática em vista de transformar a realidade à medida em que a prática testa a teoria através da experiência concreta.

A prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário. Desse modo, a relação teoria-prática é, em verdade, uma relação dialética (Gamboa, 1995, p. 32).

E é nessa dialética que nos deparamos com as contradições e tensões que impulsionam o desenvolvimento e mudanças da realidade histórica e social que confere seu sentido crítico e emancipatório. Portanto, é no confronto com a prática que a teoria assume sua postura crítica e se torna teoria *da e para* a práxis.

Para Lima e Pimenta (2006) a profissão docente é uma prática social, desse modo podendo intervir na sociedade e em sua realidade por meio da educação, sobretudo na institucionalizada, pois é por meio da *prática institucionalizada* que se chega a práxis, a *ação*. A prática institucionalizada se refere a educação em seus diversos contextos institucionais de acordo com suas culturas e tradições. Já a ação, está ligada aos sujeitos e à sua forma de pensar e ler o mundo, considerando seus valores, desejos, modos de ensinar e se relacionar com os indivíduos dentro do processo educativo. Ela acontece nas práticas institucionalizadas em que se encontram, por elas sendo determinada e as determinando de modo igual (Pimenta, 2006; cf. Sacristán, 1999).

De forma geral, a prática institucionalizada se trata de modelos de socialização correspondente aos traços culturais compartilhados, se relacionando com outros contextos sociais e instituições, enquanto a ação se volta para a atividade humana efetiva guiada pelo conhecimento. A apropriação da compreensão acerca das diferenças nesse modo de pensar a prática educativa é fundamental na formação inicial docente uma vez que se colocam como possibilidade de preparar o professor para o exercício da sua profissão, “é, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas” (Pimenta, 2006, p. 13). Por sua vez, o papel das teorias nada mais é que o de orientar e oferecer as ferramentas necessárias para que se torne possível a análise crítica dessas práticas, colocando-as em questionamento a fim de responder as questões acerca da realidade de cada contexto. Claramente, pensar a prática exige o pensar profundamente a teoria, e é por meio dessa dialética que se sustenta uma ação pedagógica efetiva que parta da realidade e obtenha efeito sobre ela. Assim, a finalidade do estágio é levar o aluno à aproximação da realidade em que atuará (Pimenta, 2006), no entanto, no curso de Pedagogia, essa realidade não está centrada apenas na sala de aula, mas em toda a estrutura organizacional da instituição, seja ela escolar ou não.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), priorizam a experiência do estágio para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar outras áreas de acordo com a grade curricular e projeto pedagógico da instituição, como o Ensino de Jovens e Adultos e Gestão Educacional. Logo, a organização do curso de Pedagogia de acordo com as diretrizes, oferece uma formação para o exercício integrado de uma prática educativa articulada com a docência, gestão, e produção de conhecimentos científicos no campo da educação. Essa articulação é de fundamental relevância em vista da formação do professor pedagogo que acredita na pedagogia como ciência e nos processos educativos como objeto de estudo, se contrapondo ao modelo de pedagogia em que o conhecimento, a metodologia e a prática estão desvinculados. Nessa perspectiva, o estágio não é mais visto como parte separada do currículo devido à sua carga horária denominada como “prática”, mas se integra a ele em sua totalidade considerando que teoria e prática se tornam uma, corroborando para um novo conceito de estágio, o de atividade reflexiva a partir da realidade.

Para Pimenta,

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele

realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (Pimenta, 2006, p. 11).

A integralização entre a docência, gestão e pesquisa permite que a formação do pedagogo aconteça em sua forma unitária e completa, de maneira que a pesquisa enquanto estudo sistemático das práticas educativas pode contemplar a formação humana também de modo científico, buscando na realidade em que está inserido e por meio da postura investigativa, novas explicações e dados acerca das situações apresentadas pela própria realidade em que acontece a prática.

Se visto como pesquisa, o estágio se constitui como estratégia capaz de formar o aluno estagiário como futuro professor lhe permitindo a análise dos espaços em que acontecem os estágios e das situações neles observadas. É justamente a partir dessa possibilidade de análise que se concebe a capacidade de compreensão e problematização dessas situações, levando à busca de novos conhecimentos presentes entre as explicações já existentes e as informações dadas pela realidade. Esse conceito de estágio, que se volta para a formação do professor como profissional capaz de perceber o cenário à sua volta para além dos conhecimentos previamente estabelecidos, indica um processo formativo voltado para o desenvolvimento de uma função docente que ultrapassa a barreira da instrumentalização técnica da profissão e que situa o seu professor sobre o contexto social e histórico no qual está inserido, capaz de identificar o caráter coletivo e político do seu exercício.

Compreendemos então que a pesquisa no estágio se faz por meio das situações percebidas, problematizadas e analisadas em campo onde, a partir delas, surge a elaboração de projetos capazes de explicar e contribuir para a realidade discutida. Assim, a pesquisa no estágio não se faz sem a profunda reflexão acerca do conhecimento construído nesse período, evidenciando a relevância da formação de profissionais que se volte também para o desenvolvimento dessa capacidade crítico-reflexiva.

Em virtude disso, Lima e Pimenta (2006) apresentam uma formação fundamentada em uma *epistemologia da prática*, trazida por Schön (Pimenta, 2006; Schön, 1992), que se refere à valorização da prática profissional nesses momentos de problematização, análise e reflexão encontradas na prática e que valoriza a pesquisa no exercício profissional do professor. No entanto, a questão da epistemologia da prática se concentra na supervalorização do professor como indivíduo, o que pode vir a ser um problema, uma vez que não considera suficientemente outros fatores que compõem a prática docente como o contexto social e institucional em que

ocorre, além de reduzir a complexidade dos problemas enfrentados pelos professores, e de tratar a reflexão como um processo linear e individual, podendo levar a soluções insuficientemente contextualizadas.

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível ‘praticismo’ daí recorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa (Lima; Pimenta, 2006, p. 18).

Assim, concordamos com as autoras quando apontam que uma mera reflexão sobre o trabalho docente realizado em sala de aula não é o suficiente para que compreendamos a complexidade dos fatores que atingem a prática profissional. É necessário que sejam identificados e examinados os limites que permeiam a formação do professor para que possam ser superados, e que o conceito de professor reflexivo se firme como um conceito político-epistemológico, apoiado de políticas públicas que certifiquem sua efetivação nos contextos aos quais forem produzidos, ascendendo na posição de professores *reflexivos* para *intelectuais críticos e reflexivos*, como apontado por Pimenta (2006, p. 20).

Entende-se então que o profissional crítico-reflexivo se dá na capacidade de enxergar a prática como reflexão contínua em virtude de uma realidade pedagogicamente problematizada, analisada e contextualizada. Vale ressaltar que a experiência por si só não se encarrega de responder à todas as questões que envolvem esse processo, assim como os conhecimentos teóricos, isoladamente, não dão conta de garantir o desenvolvimento pleno dos saberes necessários ao profissional docente. É essencial que a prática esteja alinhada à teoria para que haja efeito significativo, considerando os elementos que compõem a realidade tendo em vista que se trata de uma atividade de análise coletiva. Assim, além do seu caráter formativo, a teoria favorece os sujeitos com diferentes pontos de vista acerca da ação contextualizada, articulando os saberes teóricos propositivos aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, dando-lhes novos significados. Cabe à teoria contribuir aos professores com perspectivas de diferentes análises para que percebam e compreendam os contextos em que ocorrem suas atividades, em seu sentido histórico, social, cultural, organizacional e de si mesmos (Pimenta; Lima, 2006), e que lhes garantam meios para neles intervir e transformar. Submetido a esse

formato, o estágio não será mais resumido a momentos de observação, mas de produção de conhecimento que contribui para a formação do professor crítico-reflexivo e que intervém de modo direto na ação educativa contextualizada, capaz de identificar os limites de sua prática, a ressignificando.

No que se refere aos saberes necessários à formação de professores, Saviani (2016) indica que do ponto de vista da educação os diferentes saberes não interessam em si mesmos, mas para que os seres humanos os assimilem e se tornem humanos. Isso porque, ainda de acordo com o autor, o trabalho educativo é uma atividade coletiva e social, e a forma como os seres humanos se desenvolvem, suas ideias, valores e práticas são produtos de processos históricos e sociais. São o resultado do trabalho e das interações entre os indivíduos que produzem a sua própria existência. O trabalho educativo é, portanto, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2011, p. 13), como já evidenciado em outro momento.

Naturalmente, o homem não nasce homem, mas se torna. Não nasce sabendo, mas aprende, o que implica o trabalho educativo. A humanidade é, portanto, um produto que resulta dos processos e conhecimentos acumulados histórica e sistematicamente. É dessa forma que a educação desempenha papel crucial na produção e reprodução das características culturais, sociais e históricas da sociedade, conferindo seu potencial de produzir e transformar através de sua prática e das relações sociais estabelecidas. Com isso, o saber que diretamente lhe interessa é aquele que se volta para o processo de aprendizagem e para a produção do resultado do trabalho educativo (Saviani, 2016), que deve partir do saber objetivo produzido historicamente:

Trata-se aqui do trabalho não material, isto é, da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani, 2016, p. 62).

Portanto, se tomada como prática social, as discussões acerca da educação devem considerá-la como parte de um sistema que acontece em determinados tempo e espaço que são configurados pela sociedade em que está imersa e conseqüentemente se transformam no campo de atuação docente. A compreensão sobre o contexto em que sua atividade será/é desenvolvida é o ponto de partida da formação profissional do professor, é com base nos saberes e condições percebidas dentro dessa análise que se promove a produção de conhecimentos capazes de

explorar as possibilidades de superação das limitações do trabalho docente e das instituições de ensino, necessitando envolver o aluno às situações de ensinar e aprender, encontradas na didática.

Conforme Pimenta (1997), a didática enquanto área do conhecimento fundamental no processo de formação docente, deve ser dialeticamente considerada para que se constitua como instrumento para a práxis transformadora do professor, e se a atividade teórico-prática de ensinar concebe o núcleo do trabalho docente, este, por sua vez, se torna o seu objeto de investigação. Daí a importância em submeter os alunos à tais situações, para que sejam desenvolvidas as habilidades essenciais para o exercício de seu trabalho, tornando-se necessário que o aluno experimente de momentos em que possa aprender a planejar, elaborar, ensinar, executar e avaliar. Além da utilização de estratégias e métodos para ensinar em diferentes situações e contextos, considerando as teorias pedagógicas. O objetivo da didática, então, é o de “preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar numa dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la, a partir das necessidades identificadas” (Pimenta, 1997, p. 63), o que compreende a pertinência de conhecer e analisar as escolas e os espaços em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, não significa dizer que a didática, nessa perspectiva, se coloca apenas a serviço da atividade do estágio, tampouco que o estágio se reduz à didática enquanto competência, muito pelo contrário, se trata de compreender as partes para que se possa compreender a totalidade. Estamos, na verdade, reforçando a concepção de unidade entre teoria e prática, visto que a didática aqui se apresenta como suporte teórico-metodológico na realização da atividade de estágio, assim como as demais disciplinas do currículo, o que sugere um modelo em que os momentos de estágio possam acontecer no decorrer da formação e não somente ao final dela.

Assim, percebemos que o estágio se trata de uma atividade coletiva pensada pedagogicamente vinculada à todas as disciplinas do curso de formação, além de estabelecer relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, constituindo seu caráter científico e do desenvolvimento de capacidades para a pesquisa a partir das realidades apresentadas.

É, portanto, uma atitude investigativa que envolve a análise, reflexão e intervenção nas atividades escolares, no trabalho docente, de gestão e no contexto à sua volta, atingindo sua função social. Sua contribuição na formação de professores se dá, nessa perspectiva, mediante a necessidade de uma formação sólida capaz de notar as variáveis da escola. Nesse sentido, o estágio pode ser concebido como um campo de conhecimento e lugar de pesquisa, onde o

professor em formação pode discutir sobre a estrutura e o funcionamento da escola e das práticas nela realizadas, por meio do desenvolvimento das habilidades de observação e análise, a fim de planejar e empregar intervenções que alcancem o cenário discutido e que contribuam para a interação e construção do conhecimento entre teoria e prática e dos sujeitos. O estágio supervisionado nada mais é que um espaço de reflexão a partir da realidade e para a realidade, tem por busca integrar à escola e à formação inicial de professores por meio das experiências proporcionadas pelas demandas e necessidades das instituições contempladas ao longo do período de atividade. É, pois, atividade teórica e fundamentada em exercício de sua função prática e que promove um movimento dialético entre ensino e pesquisa a partir do contato do futuro pedagogo com seu campo de atuação.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Atualmente, no Brasil, a responsabilidade sobre a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental está centrada nos profissionais do curso de Licenciatura em Pedagogia. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394 DE 20 de dezembro de 1996), e o conjunto de regulamentações impostas, foram abertas novas discussões acerca da formação de professores para atuarem nesta etapa da educação, criando espaços para o debate. De forma ampla, as Diretrizes Nacionais Curriculares fornecem orientações gerais para a organização e desenvolvimento do Ensino Fundamental em território brasileiro. Essas diretrizes estabelecem os princípios, os objetivos e as competências essenciais que devem nortear o currículo escolar nesta fase da educação básica.

De acordo com seu Art. 32., a LDB institui que na educação pública, o Ensino Fundamental obrigatório de 9 anos deve iniciar-se aos 6 anos de idade, com o objetivo de formar o cidadão mediante

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Lei nº 11.274, de 2006).

Seu currículo é constituído pelas experiências educacionais que se desenvolvem em torno do conhecimento e são enriquecidas pelas interações sociais, onde se busca articular os saberes e vivências dos alunos com os saberes adquiridos historicamente.

No curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, o Estágio Supervisionado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental acompanha a grade curricular do curso como componente obrigatório do 8º período da graduação e, até a execução deste trabalho, atende aos requisitos do Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC (2006). Nesse sentido, o exercício do estágio aqui apresentado baseou-se no plano de ensino estabelecido pela docente orientadora e teve por objetivo ser para o estagiário um campo de conhecimento e construção onde pudesse ponderar acerca da atividade docente, tendo como suporte a pesquisa da prática pedagógica e as experiências ocorridas na escola, através de todas as relações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula da instituição escolhida, desenvolvendo a compreensão da prática pedagógica e as intervenções necessárias.

No contexto da formação inicial de novos pedagogos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de pedagogia (Brasil, 2006) priorizam as experiências voltadas para as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo para muitos o primeiro contato com a escola como campo profissional, o período de estágio surge como espaço e tempo favoráveis para a aquisição de novos saberes e práticas acerca da profissão docente. É por meio das experiências proporcionadas neste período que o estagiário pode compreender a realidade em volta da ação educativa e suas nuances. Trata-se, pois, de um momento de compreensão e reflexão sobre o que é desenvolvido nas salas de aula e de como esse trabalho influencia o ambiente em que é exercido.

Voltando-nos para o trabalho desenvolvido com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial dos dois primeiros anos, o papel do professor não é de somente alfabetizar ou letrar essas crianças separadamente, mas de alfabetizar letrando, ou seja, “o de ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 1998, p. 47). Para o estagiário de pedagogia, acompanhar o desenvolvimento de um processo como esse é de imprescindível relevância, pois, além de lhe permitir observar e analisar diferentes propostas, metodologias e modos de administração da sala de aula, é possível acompanhar e compreender de que maneira as crianças reagem diante dessas práticas. Diante disso, este momento se destina à exploração de uma experiência de Estágio Supervisionado voltado justamente para o processo de Alfabetização e Letramento de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, realizado por alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

De acordo com as observações em campo e embasamentos teóricos discutidos com a professora orientadora, foi realizada a elaboração de um projeto de intervenção, bem como a execução do plano construído de acordo com realidade da escola campo do estágio, considerando as necessidades da instituição e da turma direcionada. Assim, para uma melhor exploração da atividade de estágio realizada, esta seção está segmentada em três itens a fim de apresentarmos algumas reflexões sobre a experiência durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, acontecido numa escola da Rede Municipal da cidade de Maceió – AL, no ano de 2022. A seguir, pretendemos destacar suas contribuições para o processo formativo e de identidade profissional, a partir da organização do texto em três elementos: *1. Campo de atuação - escola; 2. Planejamento e intervenções; e por fim, 3. Contribuições da experiência para a formação inicial.*

4.1 CAMPO DE ATUAÇÃO – ESCOLA

A escola campo onde foram desenvolvidas as atividades de estágio faz parte da Rede Municipal de Ensino da cidade Maceió - AL, onde atua com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Possui cerca de 400 alunos matriculados, majoritariamente advindos de classe econômica baixa, moradores da periferia. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com alunos do EJA - Educação para Jovens, Adultos e Idosos, prevalecendo maior quantidade de matriculados no período da manhã, e conta com quatro turmas do 1º ano, três turmas do 2º ano, quatro para o 3º ano, duas turmas para o 4º ano, e três turmas de 5º anos, além das turmas destinadas ao EJA. Seu quadro de funcionários é composto por 4 gestores (direção e coordenação), 1 psicólogo, 18 professores; 1 secretária; 1 porteiro e 6 merendeiras.

O espaço da instituição dispõe de 8 salas de aula; 1 sala de jogos; 1 sala de AEE; 1 biblioteca; 1 sala de multimídia; 1 sala destinada aos professores e atendimento da Assistência social; 1 sala da direção; cozinha; refeitório e pátio divididos num mesmo ambiente; e 2 banheiros. A instituição não possui muito espaço destinado à recreação, o pátio é o único ambiente em uso para determinada finalidade, contudo, ainda é bem utilizado pela escola, com a implantação do projeto “Recreio Dirigido” que acontece em toda a extensão livre do espaço.

Com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em andamento, os dados acerca da prática sócio-político-pedagógica foram coletados por meio de entrevistas com a gestão. No que se refere aos projetos desenvolvidos pela instituição, foram identificados dois: o já mencionado “Projeto Recreio Dirigido”, que consiste em dinâmicas e jogos que promovam a

psicomotricidade, a coletividade e a socialização das crianças durante o horário de intervalo onde, inicialmente, deveria acontecer diariamente; e o chamado “Projeto de costura”, criado por uma das professoras da instituição e voltado para o ensino da matemática com o objetivo de intensificar o ensino sobre a base, formas e divisão, englobando também outros ensinamentos como a habilidade para o ofício de corte.

De acordo com a gestão, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola tem como objetivo central compartilhar experiências e temáticas que ajudam no desenvolvimento intelectual e humano das crianças. Os docentes buscam articular ideias e planejamentos, a fim de promover uma melhor aprendizagem para os seus alunos, como os projetos anteriormente citados, que também partem de uma ideia que visa proporcionar um cotidiano produtivo e com oportunidades educativas.

De modo geral, a escola apresenta uma boa dinâmica no que se refere à prática pedagógica e suas intervenções, priorizando o desenvolvimento e a emancipação de seus alunos. Contudo, apesar de possuir sua proposta pedagógica articulada, a ausência de um PPP completo e bem formulado tende a dificultar a etapa de caracterização do lócus, visto que esse acesso tem por objetivo esclarecer a composição do funcionamento da instituição e sua estrutura, bem como de sua história.

4.2 PLANEJAMENTO E INTERVENÇÕES

As atividades durante o período de estágio foram desenvolvidas em uma turma do 2º ano com 22 crianças entre 7 e 8 anos, com três delas fora da faixa etária, aos 9 anos, mas sem apresentar evasão. Além da professora, também contava com 2 auxiliares de ensino, destinadas às duas crianças diagnosticadas com TEA presentes no grupo. A partir dos momentos de observação pôde ser constatada uma diferença nos níveis de aprendizagem entre a turma, entendido como resultado advindo do impacto pandêmico ocasionado pelo vírus da covid-19, tendo em vista o período de ensino remoto e suas variáveis. Além das diferenças econômico-sociais entre a turma, considerando o contraste entre as famílias, onde parte se caracteriza como baixa renda e com pais não alfabetizados, e outra se trata de pais escolarizados, com ensino superior e melhores condições de trabalho e moradia.

A experiência foi dividida em quatro intervenções voltadas para o componente curricular de Língua Portuguesa, com foco na consciência fonológica. A escolha do tema justificou-se pela dificuldade apresentada pela turma em discriminar letras com fonemas

parecidos. Nesse sentido, o objetivo do plano de ensino estabelecido para as intervenções foi o de contribuir com o trabalho já iniciado pela professora preceptora, abordando a consciência fonológica a partir dos gêneros textuais, considerando que esta pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras, até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Soares, 2017) sendo esse um movimento essencial dentro do processo de alfabetização, instigando a leitura, a reflexão e a criatividade por parte das crianças através de atividades de leitura, interpretação e escrita.

Foram abordados quatro eixos, divididos semanalmente entre: 1. Oralidade; 2. Leitura/escrita; 3. Produção textual; e 4. Produção textual/semiótica. O primeiro voltado para as cantigas e contações de histórias, o segundo para a exploração de HQ's e fábulas, o terceiro com seu foco no gênero cordel e o último para o relato pessoal. É importante ressaltar que esse esquema se deu pela relevância que possui a exposição e o entendimento sobre os diversos gêneros existentes, possibilitando o desenvolvimento de algumas competências de maneira contextualizada, uma vez que as práticas sociocomunicativas se apresentam de formas dinâmicas, o que acreditamos contribuir para uma melhor obtenção das capacidades de leitura e escrita. No que compete à execução do plano, as quatro regências foram articuladas de modo a estabelecer uma dinâmica de interação com as crianças dentro das possibilidades da escola e das necessidades identificadas durante os momentos de observação e de diálogo com a professora da turma. Vale destacar que cada semana contou com um planejamento específico a fim de atingir o objetivo do plano de intervenção geral, resultando nas propostas a serem aplicadas e que para sua execução, foram utilizados como recursos metodológicos os materiais disponíveis na própria instituição.

A primeira intervenção destinou-se à exploração de “Parlendas”, com o objetivo de construir a consciência sobre as diferenças sonora e visual das sílabas através da oralidade. A segunda intervenção abordou o gênero textual “Histórias em Quadrinhos”, com a finalidade de identificar as características do gênero e as diferenças sonoras entre as letras C, V, S, R e L, além do incentivo à leitura. Já a terceira regência trabalhou o gênero “Cordel”, buscando aproximar as crianças de sua literatura e a identificar as semelhanças presentes nas rimas que compõem o texto, bem como sua estrutura e função social. Por fim, a última semana explorou o gênero “Lenga-lenga” com o intuito de apresentar sua estrutura e as onomatopéias presentes no texto, de modo a desenvolver a consciência grafo-fonética.

Diante da execução do projeto, a forma de avaliação adquirida se deu de maneira processual e contínua, considerando os aspectos acerca do planejamento, organização e sistematização e elaboração das intervenções, assim como as atividades produzidas e realizadas. No que diz respeito à avaliação das crianças, essa também aconteceu de forma processual, por meio da observação sobre os aspectos de interação, engajamento, participação e realização das atividades propostas, que foram registradas por escrito (em diário de bordo) e fotos no decorrer dos encontros, permitindo que a avaliação pudesse acontecer sob diferentes processos.

Todas as regências contaram com momentos de diálogo e exposição dos temas abordados, levando as crianças a exporem suas próprias ideias e concepções sobre as temáticas, que foram pensadas e adaptadas em virtude do nível de compreensão da turma. Em suma, o planejamento seguiu como esperado, ainda que tenha necessitado passar por alguns ajustes para melhor se adaptar à disponibilidade de recursos e materiais da escola, e de sua dinâmica. No entanto, esse tipo de demanda nos leva a entender Libâneo (2006) ao dizer que a flexibilização também é uma característica que deve fazer parte do plano, junto da sequência, objetividade e coerência, sendo este um dos desafios enfrentados pelo professor em seu cotidiano escolar. Um bom plano deve ser passível a mudanças e adaptações quando preciso, compreendendo a realidade em que será regido e sendo para o docente uma ferramenta facilitadora de sua prática, não determinante.

4.3 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Enquanto campo do conhecimento, o Estágio Supervisionado obrigatório se mostra como etapa fundamental no processo de formação de futuros professores, considerando que seu objetivo visa a aproximação do aluno à realidade na qual atuará. Como já discutido anteriormente, se visto a partir da concepção de *práxis*, o estágio passa a ser compreendido como um campo de reflexão acerca das práticas educativas (Pimenta, 2006), apto a intervir na vida da escola e dos sujeitos que a compõe, consequentemente intervindo na sociedade, podendo também ser entendido como prática social. Dessa maneira, compreendemos que o estágio não pode ser reduzido ao seu caráter técnico, mas deve contribuir para momentos de análise e reflexão sobre o contexto escolar e a realidade que o engloba, tomando a escola como ponto de partida e de chegada na formação docente.

Em virtude disso, Saviani (2012) indica que:

A centralização no funcionamento da escola não deve ser interpretada, porém, como coincidindo com a iniciativa de se colocar os alunos, desde o início do curso, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem, para se familiarizarem com elas [...] se proponho que se tome a realidade da escola como eixo do processo formativo dos novos educadores é porque, na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas. Nessa condição, a escola veio assumir no campo pedagógico equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica (Saviani, 2012, p. 9).

Assim, é tomando a ideia que se refere à educação como prática social e a escola como eixo principal do processo formativo docente que percebemos o estágio como possibilidade de pesquisa, capaz de superar o conceito fragmentado entre teoria e prática, traduzido em espaços de desigualdades de poder na estrutura curricular, como destacado por Lima e Pimenta (2006). É, portanto, através da aproximação com a escola que o professor conceberá sua prática como mecanismo de transformação da realidade, tendo em vista que ela ocorre em situações sociais distintas, associadas às condições de cada contexto. Nessa perspectiva,

o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Lima; Pimenta, 2006, p. 14).

De acordo com Gamboa (1995), a relação teoria-prática se dá num movimento dialético no qual a teoria é tensionada pela prática a fim de interpretar a realidade para transformá-la, resultando num processo crítico e emancipatório. É, pois, diante dessas formulações que a experiência apresentada nos tópicos anteriores se manifesta.

Muitas foram as contribuições trazidas pelo estágio supervisionado no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, dentre elas destacamos a compreensão do componente enquanto atividade de pesquisa, a partir da análise e problematização das práticas realizadas. Contudo, essa compreensão só se fez possível por meio da mediação e confronto estabelecidos pelas discussões ocorridas no decorrer da experiência, favoráveis à ampliação da análise do contexto em que foi realizado o estágio. No que se refere a esse conceito de estágio como pesquisa, Lima e Pimenta (2006) apontam que se trata de uma estratégia, um método, de uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor, permitindo os alunos a: “desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (Lima; Pimenta, 2006, p. 14).

Identificamos, então, o que diz Saviani (2012) a respeito da necessidade de uma formação de pedagogos tomada pela história como eixo da organização curricular e da escola como um locus privilegiado para o desenvolvimento dos conhecimentos fundamentais para o exercício docente. Foi a partir dos estudos acerca da história da educação e do surgimento da escola que melhor pudemos entender como ocorre o trabalho educativo em suas diversas modalidades. Contudo, o contato com o locus não nos favoreceu somente acerca do desenvolvimento de habilidades referentes à disciplina e conteúdos explorados durante o processo, mas também sobre o funcionamento da instituição e da relação e influência que ela estabelece com a comunidade em seu entorno, reafirmando o que diz o autor ao acreditar que “ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola” (Saviani, 2012, p. 8). Assim, entendemos que é a partir do conhecimento sobre a escola que podemos analisar o trabalho por ela desenvolvido.

Diante das regências acontecidas, experimentamos algumas das possibilidades e dificuldades que uma sala de aula no contexto da escola pública pode oferecer. Das contribuições trazidas pelos momentos de intervenções, evidenciamos a compreensão acerca da necessidade do professor enquanto sujeito autônomo de sua prática, não visto apenas como transmissor do conhecimento, mas dotado da responsabilidade e da liberdade de transformar o ambiente de aprendizagem, a partir da análise crítica do ambiente, dos elementos que o constituem e do processo de ensino-aprendizagem nele desenvolvido. Acerca disso, Saviani (2009, p. 69) afirma: “os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.”

Para Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço da sala de aula, assim, sua autonomia não se resume à escolha de métodos de ensino, mas excede a esfera da tomada de decisões que impactam diretamente o processo educativo. Compreender o papel do professor enquanto sujeito autônomo é essencial para reconhecer a sua capacidade de inovação e adaptação no ambiente escolar, a autonomia do professor não apenas fortalece a qualidade do ensino, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos, refletindo, assim, a importância fundamental de seu papel no contexto educacional.

Ao percebermos a necessidade da autonomia do professor na execução de sua atividade, percebemos também o significado da reflexão sobre a sua prática que se liga diretamente aos modos de funcionamento da sociedade. Entendemos que a reflexão sozinha não é capaz de solucionar as problemáticas presentes no campo do fazer docente, tendo em vista que esta

possui particularidades que necessitam de mediações pautadas em discursos congruentes à realidade. Contudo, uma vez que o professor assume seu papel crítico-reflexivo, ele se torna também sujeito de seu próprio trabalho e, ainda de acordo com Sacristán (1999), interfere significativamente na construção de conhecimento de seus alunos à luz das ações em sala de aula, modificando e sendo modificado por uma cultura objetiva da prática educativa. Além disso, a função da reflexão aqui trazida também nos possibilitou uma consciência sobre o estágio supervisionado como atividade investigativa. Os momentos proporcionados durante essa experiência contribuíram para que adquiríssemos uma ampla visão acerca da atuação do professor nos enfrentamentos da sala de aula, à medida em que, por meio da observação e análise, desenvolvemos nossa prática através de uma atitude crítico-reflexiva, buscando examinar as variáveis encontradas no decorrer da experiência. Em vista disso, Pimenta aponta:

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (Lima; Pimenta, 2006, p. 21).

Dessa forma, acreditamos que se trata de um trabalho articulado que visa a unidade entre teoria e prática e capacita para uma atividade docente coletiva, considerando que a atividade escolar é o resultado das ações desenvolvidas entre os professores e a instituição, que por sua vez, fazem parte de contextos sociais, históricos e culturais (Pimenta, 2006), estabelecendo-se numa dialética.

Ademais, percebemos que os desafios do exercício docente não se restringem aos aspectos pedagógicos, mas que possuem fortes influências de fatores externos, encontrados no entorno da escola, nas estruturas familiares e na sociedade. Nesse sentido, a prática pedagógica não pode ser mecânica, deve acontecer num movimento dialético entre os saberes prévios e os conhecimentos adquiridos pelo professor. Sobre isso, Pimenta (1996) afirma que a mobilização dos saberes da experiência consiste em mediar o processo da construção da identidade de futuros professores. Dessa forma, a relevância da dinâmica entre esses conhecimentos se dá justamente pelas diferenças encontradas na sala de aula, nem todas as respostas para os problemas nela presentes se encontram nos materiais teóricos metodológicos disponibilizados na graduação, assim como nem todas as experiências pessoais dão conta de responder à essas questões. É a partir da produção desses conhecimentos e experiências no cotidiano que o

professor passa a refletir sua prática e concebe o significado social da profissão, este ligado ao conceito de *práxis* já discutido anteriormente.

Tratando-se de uma turma em processo de alfabetização, alguns dos desafios encontrados no decorrer do estágio, se voltam para os diferentes níveis de aprendizagem da classe, com alguns já alfabetizados e outros ainda em fase pré-silábica, impactando e influenciando na dinâmica de regência das intervenções. Sentimos a complexidade por trás do processo de gestão de uma sala de aula, sobretudo no contexto da escola pública, com maior número de crianças matriculadas por turma e carente de recursos e infraestrutura.

Outra dificuldade sentida se refere à administração do tempo de aplicação do plano, considerando que cada regência teve duração de 40 a 50 minutos, seguindo a carga horária padrão da disciplina. Vale ressaltar que apesar do curto prazo, o planejamento seguiu como esperado, atingindo os objetivos estabelecidos e contribuindo com o trabalho já desenvolvido pela professora da turma. Em sua execução, foram necessários alguns ajustes e adaptações em vista da falta de logística e materiais disponíveis na instituição, no entanto, estes imprevistos não foram determinantes nos resultados das propostas. Compreendemos, a partir deles, a necessidade de adaptação constante das práticas desenvolvidas, nas quais se fez possível perceber que a estruturação de um bom planejamento deve contar com possibilidades diversas a fim de se ajustar à realidade do ambiente em que o trabalho do professor está sendo produzido, além de se apresentar como uma resposta consciente à diversidade e às necessidades dos alunos e da escola.

Frente a esses desafios, constatamos o que diz Saviani (2012) sobre a necessidade de formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, tornando-se imprescindível que os limites da escola sejam percebidos, discutidos, criticados e analisados para que se caminhem rumo à possibilidade de transformação. Dessa maneira, reconhecer as problemáticas presentes na estrutura educacional, é reconhecer os entraves que permeiam a profissão do professor e as instituições de ensino em que ela acontece.

Assim, em vista de toda a experiência, consideramos que o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular, contribui fortemente na construção profissional docente, sobretudo em sua formação inicial, colocando-se como um espaço/tempo favorecedor acerca do exercício docente (Pimenta, 1996). Através da inserção no lócus da atividade do estágio, não nos aproximamos apenas da realidade da sala de aula e das situações de ensinar e aprender, mas experimentamos de perto o significado da escola como agente social que impacta e é consideravelmente impactada pela realidade à sua volta. Descobrimos o olhar crítico-reflexivo

discutido por tantos autores sobre o que encontramos no cotidiano escolar, assimilando a necessidade de pensar a formação do professor de forma única, englobando os fatores de sua formação inicial e continuada, a fim de reelaborar os saberes que constituem sua prática e que abarcam suas experiências.

Consequentemente, defendemos que a construção da prática do professor não se dá de maneira solitária, é necessário um trabalho dinâmico e coletivo, que conte com a rede de relações que permeia o percurso acadêmico e sua estrutura curricular, bem como o exercício docente dentro e fora da Universidade e do contexto escolar. Por fim, reafirmamos o que diz Lima e Pimenta (2012) ao anunciar o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação, pois nele nos deparamos com a necessidade de tomada de decisões e confrontamos a relação existente entre teoria e prática e com a superação de sua fragmentação, encarando as possibilidades e desafios da profissão docente, articulando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação com as situações reais vivenciadas em campo. Assim, a experiência do estágio supervisionado se revelou numa experiência de descoberta, análise, problematização, tomada de consciência, de pesquisa e, sobretudo, de identificação profissional com a docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, compreendemos que esta pesquisa não dá conta de contemplar toda a discussão acerca da formação inicial docente e da contribuição do Estágio Supervisionado para esse processo a partir de um olhar crítico-reflexivo, havendo necessidade de continuidade e aprofundamento do estudo. A relevância desse debate é fundamental pela expansão da concepção de estágio como campo de pesquisa e atividade investigativa, considerando que a partir do caminho teórico-metodológico percorrido na graduação, conseguimos contemplar e analisar a realidade apresentada nas escolas. A pesquisa realizada nos ajuda a compreender como a educação se liga diretamente aos meios de funcionamento da sociedade e como suas esferas impactam os modelos escolares e o trabalho a ser realizado pelos professores, sobretudo na educação básica. É preciso nos questionarmos sobre que tipos de profissionais desejamos nos tornar e para que realidade os cursos de formação inicial tem nos capacitado.

A temática abordada nos possibilitou compreender a importância que o estágio possui para a formação docente, submetendo os estagiários às demandas das instituições de ensino em

seu caráter pedagógico e procedimental, mas também em seu caráter político, gerando uma tomada de consciência sobre a função social da educação, visando a preparação do sujeito para o ambiente de trabalho futuro, além de auxiliar na construção de novos saberes.

No que se refere à vivência do estágio como componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, muitos foram os resultados positivos alcançados. O referencial teórico fornecido e as discussões realizadas durante a atividade exercida no estágio contribuíram de forma significativa para a execução deste trabalho, contemplando o que foi defendido em seu decorrer acerca do estágio na concepção de pesquisa e na postura crítico-reflexiva sobre as atividades desenvolvidas. A partir desse conceito, o componente passou a ser visto não só como parte “prática” do currículo, mas como unidade, onde teoria e prática não acontecem de forma separada. Assim, vale ressaltar como um repertório legitimado é fundamental nesse processo formativo, pois foi através dos debates estabelecidos nos momentos que antecederam a imersão na escola, que nos foi possível melhor compreender nosso objeto de estudo: *O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação inicial do professor*.

Dessa maneira, é possível afirmar que, dentre as experiências proporcionadas ao longo da graduação, o momento de estágio marca não somente pela aproximação do campo de atuação escolar, mas pela sua capacidade de ressignificação da prática docente. Nos cursos de licenciatura, com ênfase no de Pedagogia, o estágio emerge como um capítulo fundamental na formação docente inicial, estabelecendo uma relação entre as teorias discutidas nas salas das Universidades e a realidade encontrada nas escolas no contexto do ensino público.

Ao longo desse momento de análise, exploramos as muitas dimensões dessa experiência formativa, sobretudo no que se refere à realização de ações que envolvem os saberes pedagógico, didático-curricular e específicos correspondentes à disciplina em que atuamos, bem como os conhecimentos que tratam da compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa (Saviani, 2016), concebidos como fundamentais neste processo. Com isso, concluímos que se vivenciada para além dos momentos de observação, a experiência do Estágio Supervisionado no curso formativo do professor, pode se fortalecer como campo de conhecimento onde o sujeito em formação aprende não somente a ensinar, mas a compreender, a refletir, e a explicar sobre a sua prática e suas dimensões.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de, v. 16, p. 11, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.
- GAMBOA, Sílvia Sanchez. **Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória**. Motrivivência, Florianópolis, n. 8, p. 31–45, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens**. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, v. 7, 2006.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- PIMENTA, Selma Garrido. **A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. Alternativas no ensino de didática. Tradução. Campinas: Papirus, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1996, vol.22, n.2. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- SACRISTÁN, Gimeno José, 1947- **Poderes instáveis em educação** / J. Gimeno Sacristán; tradução Beatriz Affonso Neves. - Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, [S. l.]**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- SAVIANI, Dermeval, 1994 – **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** / Dermeval Saviani – 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011 – (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt. Acesso em: 24 nov. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Palestra UENP Cornélio Procópio, em, v. 8, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, abr. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/375>. Acesso em: 24 nov. 2025.