

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIARAGUAIA

Ana Paula de Aguiar Fuzo<sup>1</sup>  
Ester Alves Lopes Mendes<sup>2</sup>  
José Firmino de Oliveira Neto<sup>3</sup>

### RESUMO

A proposta de diálogo para este artigo considera apresentar a experiência docente a partir das atividades de Estágio Supervisionado realizadas pela Uniaraguaia tendo em vista procurado atender a construção da prática pedagógica coerente com os desafios atuais. Referenciais como BARBOSA (1997), DIAS-JÚNIOR E ROSA (2019) e FREIRE (1996, 2005), contribuíram com a discussão no aspecto do fortalecimento da pesquisa, bem como a compreensão a respeito da importância na formação docente articulada com a formação inicial. Em termos de possibilidades para a reflexão é possível considerar que a pesquisa e a prática pedagógica exigem do/a acadêmico/a um repensar da atuação docente tendo em vista que o fazer pedagógico não se reduz a aulas expositivas e sem significado. As reflexões, portanto, contribuem com a formação docente observando as especificidades das modalidades da Educação Básica reconhecendo o que o espaço da sala de aula evidencia a atuação político e pedagógica do (a) docente. Isto significa que é necessário, além de romper com as estruturas tradicionais, coibir a alienação dos sujeitos promovendo a participação coletiva dentro do espaço público em prol do exercício da cidadania e da democracia no contexto da educação.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Estágio supervisionado. Formação docente. Prática pedagógica.

### THE SUPERVISED STAGE OF THE UNIARAGUAIA PEDAGOGY COURSE

#### ABSTRACT

The dialogue proposal for this article considers to present the teaching experience from the Supervised Internship activities carried out by Uniaraguaia in order to try to meet the construction of the pedagogical practice consistent with the current challenges. References such as BARBOSA (1997), DIAS-JÚNIOR E ROSA (2019) and FREIRE (1996, 2005), contributed to the discussion on the aspect of strengthening research, as well as the understanding of the importance of teacher training articulated with initial training. In terms of possibilities for reflection, it is possible to consider that research and pedagogical practice demand from the academic a rethinking of teaching performance, considering that pedagogical practice is not reduced to expository and meaningless classes. The reflections, therefore, contribute to the teacher education, observing the specificities of the Basic Education modalities, recognizing what the space of the classroom shows the political and pedagogical performance of the teacher. This means that it is necessary, in addition to breaking with traditional structures, to curb the alienation of subjects by promoting collective participation within the public space in favor of the exercise of citizenship and democracy in the context of education.

**Keywords:** Basic Education. Supervised internship. Teacher training. Pedagogical practice.

Recebido em 19 de novembro de 2020. Aprovado em 02 de dezembro de 2020.

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (1999), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2002). Atualmente é professora adjunta do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Araguaia, professora na Pós graduação do Centro Universitário Araguaia. E-mail: ana.fuzo@uniaraguaia.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE) da UFG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/UFG). Atua como professora na Rede Municipal de Goiânia (SME) e Professora do Ensino Superior no Curso de Pedagogia da Uniaraguaia.

<sup>3</sup> Possui Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestrado em Educação em Ciências e Matemática (2016) também pela UFG, especialista em Formação em Educação à Distância pela Universidade Paulista (Unip) e graduado em Ciências Biológicas (2013) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Pedagogia (2013) pela Unip. Atualmente é professor/Pedagogo da Rede Municipal de Educação; docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Araguaia e pós graduação do Centro Universitário Araguaia

## INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado (ES) na formação de professores foi por muito tempo apreendido como o lócus da prática, em contraposição às atividades teóricas desenvolvidas no transcorrer do curso. Nesse sentido, é comum que os sujeitos desta formação profissional manifestem, como referenda Pimenta & Lima (2011, p. 33), “que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. Assim, claramente temos arraigado na história da docência um discurso calcado em uma epistemologia técnica (SCHÖN, 1992) e prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Partindo de reflexões alinhadas por uma epistemologia crítica, compreendemos o ES como “uma atividade que pode dialeticamente unificar formação e trabalho” (DIAS-JÚNIOR; ROSA, 2019, p. 355). Portanto, concebemos teoria-prática como elementos indissociáveis no espaço da formação de professores, sobretudo no ES, como um movimento de superação de modelos formativos instituídos “na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, P. 363), ou mesmo, “em técnicas do aprender a fazer” (MAGALHÃES, 2014, p. 111). E, defendemos um modelo de ES na formação dos professores da Educação Básica em bases de educação crítica, (re)pensando a constituição do ser social do professor com elementos não somente técnicos, mas também estéticos e ético-políticos.

Há urgência, nessa conjuntura, de uma ruptura epistemológica no *tempo espaço* do ES, em busca da constituição de um professor intelectual crítico. “Portanto, parte do princípio que o professor significa sua prática através da reflexão e autorreflexão, que contém em si uma intencionalidade” (CARVALHO, 2007, p. 104), avançando em proposições que consideram, além das atividades de ensino-aprendizagem, discussões de cunho ético, econômico, estético, político e social.

Corroborando Dias Júnior e Rosa (2019, p. 355) a gênese é a constituição do ES como trabalho, e “não uma atividade educativa que prepara para o trabalho futuro”, portanto é práxis, uma atividade específica que permite reflexões acerca do trabalho docente no contexto escolar. Como elucida ainda os autores o ES constitui elemento central da constituição do ser-estar professor, o que não se materializa mediante a repetição dos modelos observados, mas na (re)construção da ação real e objetiva, quer seja, os movimentos pedagógicos da profissão docente.

Assim, ao desenvolver as proposições do ES os professores em (re)formação constituem-se caminhantes em uma ação refletida criticamente, onde esse ao mesmo tempo em que desenvolve a atividade de práxis também é formado e transformado. A práxis, atividade prática material, com finalidades específicas, que transforma o mundo (natural e humano) (VÁZQUEZ, 2011), ou ainda “uma ação transformadora consciente da prática social estabelecida na relação dialética entre teoria e prática” (DIAS-JÚNIOR; ROSA, 2019, p. 355).

Em meio à contradição que perpassa a formação de professores, e o ES, é na conjuntura da práxis, que a subjetividade ganha espaço na constituição identitária do professorado, por intermédio do “ir-e-vir” que define as atividades do ES. O elemento subjetividade abra espaço para a retomada de discussões como afetividade, corporeidade e da reflexão sobre as próprias imagens da docência, permitindo uma síntese complexa e plural do trabalho docente na formação de professores.

É, preponderante considerar que o exercício de (re)significação dos sujeitos na formação inicial, está para a reflexão crítica, quer seja fundamentada no reconhecimento da instituição escolar e de suas dinâmicas teoricamente, o que por sua vez pressupõe o que Dias-Júnior e Rosa (2019) chamam de “formação docente de qualidade”.

Dado o exposto, localizamos o ES do curso de Pedagogia da Uniaraguaia como lócus de busca pela materialidade dos princípios que fazemos ecoar nesse trabalho. Para tanto,

problematizamos o ES no interior deste curso, com a finalidade de tecer reflexões acerca das possibilidades, ao ressaltar as especificidades do trabalho docente na Educação Básica, em meio as contradições que envolvem formar professor em instituições de ensino privada, para uma dinâmica que efetive os princípios da práxis, na busca pela constituição de sujeito social-professor nos moldes do intelectual crítico.

### *O curso de Pedagogia na Uniaraguaia: uma ênfase no Estágio Supervisionado*

O Estágio Supervisionado na Uniaraguaia/Goiânia leva em conta tanto as diretrizes da Faculdade, como a legislação concernente aos estágios, de modo a nortear os procedimentos a serem adotados na realização destes, bem como explicitar suas finalidades. Segundo o Artigo 1º da Lei do Estágio (Lei 11.788/2008),

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) preconiza que os trabalhos de estágio deverão ser desenvolvidos em função das exigências das organizações, direcionados às áreas de interesse dos alunos e das respectivas Instituições de Ensino Superior (IES) às quais pertencem.

De acordo com as exigências da LDB (Lei 9394/96) e da Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno 02, de 19 de fevereiro de 2002 (CNE/CP 02/2002), os cursos de Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, preveem 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado como componente curricular vivenciada ao longo do curso.

O Parecer CNE/CES 744/97 que ao interpretar o art. 65 da Lei 9394/96, LDB, descreve a prática de ensino como o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora, nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar. Com isso, enunciamos a dinâmica de organização e o entendimento de estágio curricular supervisionado de Pedagogia da Uniaraguaia.

#### **O estágio na Educação Infantil: aproximações formativas com o trabalho docente em creches e pré-escolas.**

A proposta do Estágio Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia da Uniaraguaia tem se constituído atualmente como espaço de aprendizagens e de trocas de experiências que visa sobretudo, oportunizar aos futuros professores(as) o conhecimento acerca das especificidades do trabalho docente acontecido nas instituições educacionais que atendem crianças menores de 6 anos de idade.

Esse processo se dá, alicerçado em uma visão do estágio como locus privilegiado de formação de professores, de problematização de práticas, de pesquisa, de diálogos e de trocas formativas que aproximam o futuro professor da realidade teórico-prática (ROSA E SOUSA, 2019).

Nessa ótica, é construído com os estagiários/as ao longo do curso o entendimento de que existem dimensões necessárias e particulares para se exercer a função de professor(a) da Educação Infantil (EI), problematiza-se coletivamente discussões teóricas que buscam sinalizar sobre: a indissociável relação cuidar e educar na EI, os diferentes modelos de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, a aproximação com as condições concretas de vida das crianças, a reflexão sobre as condições de trabalho dos(as) professores(as), a importância de compreender

as interações e brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica na EI, a necessidade de observar, escutar e envolver-se com as crianças para empreender projetos, experiências e ações significativas de trabalho.

Debate-se ainda com esses estudantes a visão de que “o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas é mais amplo “[...] do que simplesmente um desenrolar de atividades recreativas ou de entretenimento” (BARBOSA, 1997, p. 132). E, portanto, carece de ser estudado, problematizado, compreendido nas suas multiderminações (sociais, históricas, culturais e políticas).

Assim, além de possibilitar a construção de reflexões teóricas e conceituais relativas ao trabalho pedagógico na EI, se oportuniza aos estagiários(as) a convivência com a instituição, com os professores, com as crianças e com os diferentes sujeitos onde o estágio acontece.

[...] foi (e é) preciso andar pelos lugares em que se dão as práticas educativas, para reconhecer os espaços concretos das relações entre adultos e crianças de zero a seis anos. Foi (e continua sendo) fundamental ler e conhecer o contexto das instituições de educação infantil, para buscar o diálogo, para construir aquela competência profissional almejada. (OSTETTO, 2000 p. 21)

A partir disso, os(as) estagiários(as) são convidados e orientados a observar, registrar e refletir sobre o cotidiano vivido pelas crianças e professores e demais profissionais que compartilham o espaço da creche e/ou da pré-escola. Nessa proposta, aprofunda-se os estudos sobre a realidade situada, problematiza as diferentes observações elaboradas, constrói-se um diagnóstico do campo de estágio e a partir dessa diagnose, organiza-se o planejamento do projeto de estágio. Todos esses movimentos “[...] envolve a construção de um espaço efetivo de compartilhamento de diferentes olhares e saberes sobre as crianças pequenas. (CERISARA *et all*, 2002, p.5).

Esses projetos são construídos pelo grupo de estagiários(as) em diálogo contínuo com os profissionais que atuam diretamente com as crianças – professores regentes coordenação pedagógica, direção e orientador de estágio. Podemos dizer que são projetos construídos coletivamente, elaborados a partir do debate com diferentes vozes e mãos.

Com o projeto construído, esses estudantes experimentam o papel de ser professor(a) de crianças pequenas, ação que denominamos aqui de regência compartilhada. De acordo com Ostetto (2012, p. 22) essa experiência “faz com que os futuros professores(as) “não aprendam a “fazer”, mas a “pensar sobre” e “decidir como”, de forma ampla, contextualizada e articulada”.

Assim, ao final do processo, os(as) estagiários(as) são convidados a analisar e refletir sobre a experiência vivida, sistematizando suas percepções em forma de um relatório descritivo e analítico.

Os trechos a seguir resultam de análises construídas e sistematizadas nesses relatórios e anunciam importantes reflexões elaboradas por esses estagiários ao longo desse processo formativo e de aproximação com a práxis docente na Educação Infantil.

A formação do profissional para atuar na Educação Infantil deve levar a compreensão da necessidade de oferecer as crianças conhecimentos sólidos e significativos, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada indivíduo e contemplando a formação do sujeito de maneira integral, levando em consideração que as crianças são sujeitos sócio históricos participantes de uma sociedade e que tem uma cultura internalizada e desta forma cabe ao professor ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos anteriores e individuais. (Trecho do relatório final de estágio Supervisionado em Educação Infantil 2018/2).

A partir desse trecho é possível conferir a importância de se ofertar uma sólida discussão teórica acerca das especificidades da Educação Infantil ao longo do curso de

Pedagogia, esses elementos revelados pelos(as) estagiários(as) anunciam certa apropriação de conceitos fundamentais que referendam o exercício da prática pedagógica do docente na EI – tais como, a noção da criança sujeito histórico e de direitos, a ideia de ofertar conhecimentos historicamente construídos às crianças, a figura do professor como sujeito mediador das aprendizagens e conhecimentos historicamente construídos.

Em outro trecho retirado do relatório de estágio é possível conferir elementos dos fundamentos que balizam as discussões do estágio no curso de Pedagogia, como, por exemplo, o entendimento do estágio como campo de pesquisa, autorreflexão e prenúncio da práxis educativa:

A partir das regências realizadas, compreendemos que o estágio como pesquisa contribuiu significativamente para a formação nossa enquanto docente. O estágio foi uma oportunidade de relacionar o que foi aprendido em sala de aula da faculdade com a prática no campo de atuação. Essa ação-reflexão ofereceu-nos uma base para nossa atuação enquanto futuras professoras. (Trecho do relatório final de estágio Supervisionado em Educação Infantil 2018/2).

Essas reflexões apresentam importantes pistas para que possamos cada vez mais aproximar esses futuros(as) professores(as) do seu campo de atuação profissional e ao mesmo tempo inter cruzar experiências teórico-práticas sob a perspectiva de uma práxis educativa transformadora.

Ademais, é importante ressaltar ainda que o lócus de encontro entre educadores(as) em formação inicial e professores(as) em exercício da profissão, tem sido o das instituições públicas, especialmente aquelas ligadas às redes municipais de ensino (creches, pré-escolas e centros de educação infantil). Além disso, toda a ação acontecida durante a disciplina de estágio é realizada sob acompanhamento do professor orientador, inclusive aqueles momentos de observação e regências nas instituições de Educação Infantil.

### *Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a identidade docente*

A proposta de ES nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia da Uniaraguaia tem se constituído em dois momentos, quais sejam: 1) Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I – ênfase nas dinâmicas de alfabetização e letramento crítico; 2) Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II – enfoque sobre os componentes curriculares, mediante as discussões sobre metodologias de ensino-aprendizagem. Assim, assumimos com Freitas (1996) e Dias-Júnior e Rosa (2019) o trabalho como elemento articulador do ES, entendendo-o como atividade humana criadora de natureza teórico-prática. No exercício da ação e reflexão crítica, oportunizamos uma ação transformadora e transgressora, no sentido de questionar, sobretudo, as concepções tradicionais de educação no universo das instituições de Educação Básica, e vislumbrar novos e oportunos caminhos da docência.

A concepção de ES mediado pela pesquisa ganha efervescência no *tempo espaço* das reflexões sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, resgatamos a metáfora da árvore elucidada por Lima (2003) para apreender que sustentados por raízes teóricas conseguiremos retroalimentar a atividade de pesquisa no ES (tronco), constituindo galhos e folhas (atividades desenvolvidas), bem como frutos (registro reflexivo das atividades) de qualidade.

Enquanto qualidade na formação, por meio do ES, elucidamos um movimento de experimentação do ensino, vivenciamos em diferentes contextos (com diferentes sujeitos da dinâmica educativa), que (re)significam a forma de conceber a práxis docente dos futuros professores, já que como coloca Dubar (1997) a (re)construção da identidade docente ocorre mediante essas múltiplas experiências. É, por este motivo que as atividades de ES na

UniAraguaia possuem como panorama as instituições públicas de Goiânia, Goiás, pois acreditamos que ressaltamos, ao evidenciar esse panorama (Instituições Públicas de Educação Básica) o nosso compromisso político com a formação de professores, bem como do trabalho docente desenvolvido na Educação Básica Brasileira.

Nessa perspectiva, fundamentamos inicialmente com os estagiários/as o que seja o trabalho docente no Ensino Fundamental – fundamentação teórica. E, posteriormente os convidamos a observar, registrar e refletir sobre o cotidiano desse trabalho, inicialmente o trabalho pedagógico em turmas de alfabetização, e em seguida, do ensino disciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, resgatando as particularidades dos componentes curriculares mediante as proposições legais (Base Nacional Comum Curricular).

Assim, quando adentramos ao universo escolar seguimos os movimentos historicamente (re)elaborados para o ES, quais sejam: 1) apreensão da escola – leitura do Projeto Político Pedagógico e reuniões com o grupo gestor (Direção e Coordenação); 2) semi regência – observação participante das aulas; 3) regência – elaboração e execução de um plano de atividades construído em parceria com os professores da escola campo. A concretização dessas etapas, de forma a possibilitar uma dinâmica afetiva e sensível no ES que oportunize questionar as práticas pedagógicas desenvolvidas, ocorrem mediante a parceria efetiva entre Universidade e Escola. Portanto, cabe ponderar que as escolas são convidadas verdadeiramente a colaborar com as dinâmicas do ES na Uniaraguaia, participando não somente dos movimentos em campo, mas partilhando espaços múltiplos em eventos e atividades de ensino, extensão e pesquisa.

Na etapa de regência é importante considerar que para a construção do plano de atividades a turma, juntamente com a escola, escolhe uma temática comum para o desenvolvimento das atividades. Como exemplo, podemos retomar a turma de ES no Ensino Fundamental II de 2019/2 que optaram pela temática “jogos e brincadeiras regionais”, o que suscitaram inúmeras e variadas atividades com as turmas da escola campo, como a construção de brinquedos com sucata; trabalho com a linguagem corporal; e até mesmo produção de textos a partir do resgate das brincadeiras que as crianças vivenciavam no cotidiano.

Por intermédio da instauração de uma cultura colaborativa e democrática no saber-fazer do ES, muito pelas reflexões realizadas no Relatório Final dos futuros professores, acreditamos abrir espaço para a problematização da dimensão ética e política, ressaltada por Rios (2010), na formação inicial de professores. Há, portanto, indícios de que ao se depararem com movimentos solidários e afetivos, os professores em formação se (re)formem intelectuais outros, quer seja, contestem a lógica da individualidade e competitividade que a lógica hegemônica tem tentado instituir nas instituições escolares.

Nesses meandros, como proposta final do ES é exigido à construção do Relatório Final, uma possibilidade para documentação das experiências na escola campo e reflexão crítica acerca da identidade docente, já que apreendemos com Gadotti (2003, p. 3) que “os educadores numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”. O exercício de escrita nessa etapa constitui riqueza para análise da práxis educativa, em um processo onde os sujeitos apreendem a narrar sobre si mesmo como pondera Medeiros (2013).

Bruner (2001, p. 140) elucida que “vivemos em um mar de histórias”, e assim é o ES, uma imensidão de experiências que precisam serem (re)significadas, (re)alocadas na conjuntura formativa. Ao acionar as memórias o futuro professor toma consciência crítica-política do ofício do ensino, o que “não é algo automático, requer reflexões e organização!” (PARAHYBA; GOLDSCHIMIDT, 2017, p. 25). Para tanto, os escritos primeiros precisam ser realinhados “como um escritor que faz um esboço e depois o embeleza com toda a emoção que se pode expressar” (idem, p. 25), posto que desta forma nos reconhecemos professores, e mais

“ser-estar” nessa atividade profissional requer conhecimento de si, na busca por nos (re)constituirmos e estarmos abertos a novos anseios, gestos e sabores da docência.

Explicado os movimentos que reafirmam o ES no Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Uniaraguaia consideramos que o sonho não está pronto e acabado, mas se realinhando a cada nova turma, mediante os novos movimentos vivenciados na escola campo, em busca de se (re)construir *locus* privilegiado da práxis na formação de professores.

### *Educação de Jovens e Adultos: algumas experiências*

Para contextualizar o processo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos vale considerar as experiências vivenciadas durante a execução do mesmo. Neste sentido, as atividades estabelecidas pelo cronograma de estágio supervisionado contemplam a concepção da Uniaraguaia de forma a obedecer aos princípios fundamentais da formação humanística e crítica para os/as estudantes. Para tanto, o processo de estudo vai ao encontro das discussões teórico práticas realizadas pelas (os) acadêmicas (os) do curso de Pedagogia da UniAraguaia/Goiânia em escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME/GOIÂNIA). Educação de Jovens e Adultos (alunos (as) do 1º e 2º segmentos da EJA<sup>4</sup>).

O processo metodológico para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas aconteceu em momentos estabelecidos pelo cronograma da disciplina de Estágio Supervisionado contemplando encontros na faculdade e desenvolvimento das regências na escola campo. As aulas na faculdade procuraram tratar das discussões referentes ao planejamento para as intervenções, análise de material didático e estudos sobre a EJA (que subsidiaram o estágio na modalidade EJA) desenvolvimento das regências junto às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Educação de Jovens e Adultos: diálogo e escuta junto aos alunos (as) da EJA; levantamento de falas significativas e realização do diagnóstico; construção do Projeto Inclusão digital do jovem e adulto e o reconhecimento histórico da cidade de Goiânia; desenvolvimento das regências a partir da realidade dos alunos (jovens e adultos).

Ao longo do desenvolvimento das atividades referentes Educação de Jovens e Adultos, procuramos referendar nossas discussões tendo em vista estudiosos que contribuem nas problematizações em torno da ação educativa e formação docente. Referenciais como FREIRE (1996, 2005), contribuíram com a discussão no aspecto do fortalecimento da pesquisa, bem como a compreensão a respeito da importância na formação docente articulada com a formação inicial, principalmente, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Diante das atividades realizadas, foi possível levantar algumas discussões as quais foram devidamente sistematizadas em relatório final de estágio<sup>5</sup>. Neste sentido, uma questão merece destaque: a partir dos registros nos relatórios é possível considerar o desafio da prática pedagógica: como trabalhar e desenvolver atividades diferenciadas de forma a perceber estes sujeitos (crianças, jovens e adultos) no seu tempo e experiência de vida? Que o professor deve,

<sup>4</sup> Os dados utilizados para reflexão neste relato dizem respeito às regências realizadas no ano e 2018 /2º semestre.

<sup>5</sup> Ao final das atividades de Estágio Supervisionado, acadêmicos e acadêmicas sistematizam as reflexões no formato de relatório final de Estágio Supervisionado. O mesmo fica disponível, para consulta, na Faculdade Araguaia.

então, observar e levar em conta o que os alunos sabem e não sabem para então articular o desenvolvimento do currículo e consequentemente o das aulas.

A possível “resposta” à esta pergunta perpassa pela reflexão de que a pesquisa e a prática pedagógica neste contexto exigem do acadêmico um repensar da atuação docente. Compreender que o fazer pedagógico não se reduz a aulas expositivas e sem significado. O fazer pedagógico amplia as possibilidades de diálogo em seu sentido mais amplo e promove uma “troca” de experiências e vivências em prol do desenvolvimento e da aprendizagem. A reflexão posta deve seguir a perspectiva de que o diálogo é mais que uma “roda de conversa”. O diálogo levanta possibilidades as quais podem ser sistematizadas em um diagnóstico a partir da “escuta” dos sujeitos envolvidos. Este diagnóstico pode revelar os processos individuais de aprendizagem os quais devem ser considerados na elaboração do planejamento e desenvolvimento das aulas.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 25).

Outro aspecto fundamental diz respeito ao planejamento. O desenvolvimento da ação pedagógica se revela no planejamento enquanto instrumento que possibilita ressignificar a prática na sala de aula, bem como estabelecer um olhar diferenciado diante do processo de ensino e aprendizagem sobretudo na escola pública. Neste sentido, fortalecemos a formação enquanto necessária no processo de constituição dos sujeitos.

Alguns elementos comprobatórios a respeito da importância do diálogo, da pesquisa, do planejamento e, sobretudo, do desafio em desenvolver atividades diferenciadas foram revelados nos relatórios finais dos grupos de estágio supervisionado. Para ilustrar, selecionamos algumas evidências retiradas dos registros dos (as) acadêmicos (as):

“Todo o momento que estivemos na instituição buscamos trabalhar com a história de Goiânia na qual vemos que muitos alunos ainda não conheciam os principais pontos históricos da cidade, como: memorial do cerrado, planetário e E.T.E (estação de tratamento de esgoto). Ao ver as imagens mostradas pela professora muitos ficaram admirados e chegaram a achar que aqueles lugares tinham apenas em outras cidades” (Relatório Final de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos – 2018/2).

“Ao ver que os educandos se interessaram pelo assunto, procuramos aprofundá-lo levando a história não só de Goiânia, mas também do Brasil trazendo como figura importante o estudo de sua cidade, analisando o envolvimento dos alunos e proporcionando a valorização pela mesma, com memorização de pontos turísticos e fatores importantes” (Relatório Final de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos – 2018/2).

As reflexões apresentadas buscam contribuir com a formação docente observando as especificidades das modalidades em questão – Educação de Jovens e Adultos e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas ilustram o quão é importante perceber o sujeito como partícipes do processo de aprendizagem. Que o desenvolvimento das aulas devem partir de um diagnóstico o qual compreenda que a apropriação do conhecimento ocorre tendo em vista as relações históricas entre os envolvidos – alunos, professores, comunidade escolar – que o espaço da sala de aula evidencia a atuação político e pedagógica do (a) docente e que é necessário, além de romper com as estruturas tradicionais, coibir a alienação dos sujeitos promovendo a participação coletiva dentro do espaço público em prol do exercício da cidadania e da democracia no contexto da educação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia cumpre importante papel na vida do professor(a) em formação inicial, é nesse momento do curso que muitas vezes se consegue dimensionar dialeticamente formação e trabalho. Além de, se ter a possibilidade de elaborar de maneira mais clara a importância da teoria e da prática como elementos indissociáveis para a construção da prática docente.

E é por esses motivos que defendemos a ideia do estágio como campo de pesquisa, de troca de experiências e de aproximação crítica e reflexiva com o trabalho do professor acontecido nas instituições educacionais. Não cabe, pensar a experiência do estágio meramente na perspectiva da prática instrumentalizadora, e da prática pela prática, pois, a materialização da atuação profissional não acontece mediada apenas por domínio de técnicas e de práticas (PIMENTA; LIMA, 2011), mas subsidiada sobretudo, por reflexões teórico-práticas construídas pelo sujeito professor ao longo da sua formação.

Além disso, reiteramos que a disciplina de Estágio Supervisionado deva ocorrer de maneira contextualizada e situada a partir de uma realidade concreta, as metodologias escolhidas pelo professor orientador, precisam acompanhar as mudanças e transformações acontecidas nos diferentes tempos, espaços e maneiras de exercer a docência, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos.

Por isso, defendemos a importância de se realizar durante o curso de Pedagogia um estágio nas diferentes etapas de ensino para que o futuro professor tenha a possibilidade de se aproximar da realidade educacional e compreender a unidade entre teoria-prática. Assim, busca-se na Uniaraguaia formar um profissional que seja um profissional crítico, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre no contexto das escolas (PIMENTA; LIMA, 2019) compreendendo assim, à docência nas suas multideterminações.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio histórico-dialética*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996.
- BRASIL, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARVALHO, A. D. F. A racionalidade pedagógica dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Piauí. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2007.
- CERISARA, Ana Beatriz, OLIVEIRA, Alessandra M. Rotta de RIVERO, Andréa S. e BATISTA, Rosa. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. *Revista Zero a Seis*. N.5, janeiro/julho, 2002.
- DIAS-JUNIOR, M. J. ; ROSA, S. V. L. O estágio na formação de professores da Educação Básica: reflexões sobre o trabalho como princípio ontológico e a constituição do ser social do professor. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C.; SOUSA, L. F. E. C. P.; SUANNO, J. H. (Org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis-GO: Editora da UEG, 2019, p. 355-380.
- DUBAR, C. Formação, trabalho e identidade profissional. In: CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997.

- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensina-e-aprender com sentido*. São Paulo: GRUBHAS, 2013.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos . Goiânia, GO: SME de Goiânia, 2010-2013.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógico para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução CME no 128, de 21 de dezembro de 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. *Pesquisaeducu*, Santos, v.1, n.1, p.45-48, 2009.
- MAGALHÃES, S. M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. Poíesis e práxis II: formação, profissionalização e práticas pedagógicas. 2º ed. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014.
- OSTETTO, L. E. (Org.). Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PARAHYBA; B. L.; GOLDSCHMIDT, A. I. Sabores docentes: relato reflexivo da experiência de estágio na construção da imagem docente. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v. 13, n. 26, 2017, p. 22-40.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. S. *Estágio e docência*. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 217-247.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. S. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação* v. 24. 2019. p. 1-17. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>>. Acesso em. 24 de fev. de 2021.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUSA, Luciana Freire Ernesto C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira (Org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. (2019).
- SCHÖN, D. A. La formación de profesionales reflexivos. Traducción de Lourdes Montero e José Manuel Vez Jeremias. Madrid: Paidós, 1992.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.