

<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n52.p279-294>

Estágio curricular supervisionado e a relação teoria e prática: sentidos construídos por licenciandos em Pedagogia

*Internship and the theory and practice relationship: meanings constructed by
undergraduates in Education*

*Prácticas curriculares supervisadas y la relación teoría y práctica: sentidos
construidos por licenciandos en Pedagogía*

Aline Sommerhalder^I

Jarina Rodrigues Fernandes^{II}

Camila Tanure Duarte^{III}

Camila Marques dos Santos^{IV}

^IUniversidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail : alinesommer@ufscar.br

^{II}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: jarina.fernandes@ufscar.br

^{III}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: camilatanureduarte@gmail.com

^{IV}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: msantos.camila@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A literatura enfatiza o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores como momento de articulação entre os estudos teórico-práticos realizados na Universidade e as experiências vivenciadas no contexto escolar. Este artigo analisou sentidos construídos por licenciandos do Curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, a respeito da relação teoria e prática, a partir da vivência do estágio curricular supervisionado de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Realizou-se uma roda de conversa junto a seis estudantes matriculados nas disciplinas *Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental* e *Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do*

ensino fundamental - regular. Percebeu-se a presença de reflexões, por parte dos licenciandos, ora inspiradas em uma visão mais técnica de formação e atuação docente, ora por uma visão mais prática e também crítica; construção e expressão de sentidos tendo como suporte o conhecimento do cotidiano docente e dos estudos teórico-práticos desenvolvidos na Universidade; abertura ao exercício de “desformatar” o olhar diante das realidades escolares; valorização de aportes teóricos e das aprendizagens decorrentes da vivência do estágio.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Teoria e Prática. Ensino Fundamental.

Abstract

The literature emphasizes the supervised internship program in teacher graduation process as the articulation between theoretical and practical studies at University and the experiences in the school context. This paper analyzed the meanings constructed by Pedagogy students, from a public university, in relation to theoretical and practical situations, experienced during internship program in the early years of Elementary schools.. An informal conversation with six students, who were enrolled in the Teacher Work Methodology and Teaching Practices courses. Some students' thoughts were realized sometimes inspired by a technical view and sometimes by a practical and critical one; the building and the expression of the meanings had as a support, the teacher's everyday knowledge and the theoretical and practical studies developed at the University; the opening to exercise the deconstructing the look in relation to the school reality and the appreciation of the theoretical contribution and the learning internship experience.

Keywords: Teacher Education. Internship. Theory and Practice. Elementary Education.

Resumen

La literatura enfatiza las prácticas curriculares supervisadas en la formación inicial de profesores como momento de articulación entre los estudios teórico-prácticos realizados en la Universidad y las experiencias vivenciadas en el contexto escolar. Este artículo analizó los sentidos construidos por licenciandos del Curso de Pedagogía, de una institución pública de enseñanza superior, a respecto de la relación teoría y práctica, a partir de la vivencia de las prácticas curriculares supervisadas de docencia en los años iniciales de la enseñanza fundamental. Se realizó una rueda de conversación con seis estudiantes matriculados en las disciplinas Metodología del trabajo docente en los años iniciales de la enseñanza fundamental y Práctica de enseñanza y prácticas docentes en los años iniciales de la enseñanza fundamental - regular. Se notó la presencia de reflexiones por parte de los licenciandos, inspiradas en una visión más técnica de formación y actuación docente, por una visión más práctica y también crítica; construcción y expresión de sentidos teniendo como apoyo el conocimiento del cotidiano docente y de los estudios teórico-prácticos

desarrollados en la Universidad; abertura al ejercicio de “desformatear” la mirada frente a las realidades escolares; valoración de aportes teóricos y de los aprendizajes derivados de la vivencia de las prácticas.

Palabras clave: *Formación Inicial de Profesores. Prácticas. Prácticas Curriculares Supervisadas. Teoría y Práctica. Enseñanza Fundamental.*

1 Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla que buscou compreender, a partir da escuta das vozes dos estudantes, as possibilidades formativas do estágio curricular supervisionado na licenciatura em Pedagogia. O presente artigo teve como objetivo analisar sentidos construídos sobre a relação entre teoria e prática por licenciandos do curso de Pedagogia, a partir da vivência do estágio curricular supervisionado de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se dos estudos de Vigotski (2004, 2007) sobre a construção de sentidos e significados. Para o autor, os sentidos dizem respeito às construções singulares realizadas pelos sujeitos (mediadas pelas interações e mediações ocorridas no meio social, num contínuo processo de internalização e exteriorização), que propiciam a apropriação de significados historicamente estabelecidos.

Quanto à relação teoria e prática compreende-se que são realidades distintas intimamente imbricadas. Entende-se que acreditar que a teoria ou a prática por si só seriam capazes de transformar a realidade tem sido um equívoco repetido ao longo da história da formação de professores, tanto por meio de processos formativos, que apenas trabalham conhecimentos teóricos, quanto por meio daqueles que priorizam aspectos pragmáticos. Portanto, o interesse em compreender os sentidos construídos pelos licenciandos no tocante à relação teoria e prática advém, justamente, dessa compreensão de que a percepção da dialeticidade de tal relação é fundamental em sua formação docente.

A partir de tais concepções, estabeleceu-se como questão de pesquisa: Que sentidos os licenciandos em Pedagogia atribuem para a relação entre teoria e prática, a partir da vivência de um estágio curricular supervisionado em docência?

No curso de licenciatura em Pedagogia em questão, que pertence a uma instituição pública de ensino superior, os estágios curriculares supervisionados em docência são organizados em disciplinas¹ e compreendem a inserção em sala de aula de diferentes níveis de ensino. Além disso, concomitantemente à oferta destas disciplinas de estágio curricular supervisionado tem-se a oferta das disciplinas de Metodologia de Ensino. Neste curso, as disciplinas obrigatórias intituladas *Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental - regular*² e *Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do*

¹ Cada disciplina compreende a realização do estágio curricular supervisionado em um nível de ensino da educação básica.

² A palavra regular apresenta-se como parte da nomenclatura da disciplina em questão.

*ensino fundamental - regular*³ foram planejadas para serem desenvolvidas em colaboração. Estas disciplinas pertencem ao sétimo semestre de um total de dez semestres que compõem a matriz curricular deste curso de licenciatura em Pedagogia.

Pretendia-se que os licenciandos, durante essas duas disciplinas pudessem: i) aprofundar reflexões acerca da relação existente entre Educação, Escola e Sociedade, com questionamento da polarização entre uma compreensão do papel dos professores ora como onipotentes salvadores, ora como meros reprodutores do *status quo* (NÓVOA, 1997, GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 1998); ii) compreender os bastidores, ganhos possíveis e contradições inerentes à proposta do ensino fundamental de nove anos, a partir da leitura de documentos oficiais, pareceres e estudos realizados sobre a questão (BRASIL, 2007, 2009; BRASIL, 2010; ARELARO; JACOMINI; KEIN, 2011); iii) conhecer e planejar práticas pedagógicas voltadas a um trabalho significativo e emancipador para as crianças no referido segmento do ensino fundamental e, por fim, iv) experienciar a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre as práticas pedagógicas em escolas públicas, por meio da observação participativa, planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática de própria autoria, com orientação e acompanhamento das docentes das disciplinas e do professor da escola.

As professoras dessas disciplinas foram as mesmas profissionais que orientaram e acompanharam esse estágio curricular supervisionado *in loco*, aspectos reconhecidos positivamente por Zeichner (2010) ao analisar propostas que buscam conectar a formação que ocorre na universidade e a que se dá nas experiências de campo, pois em algumas situações pesquisadas pelo autor, os professores da universidade não acompanham os estagiários em seu processo de inserção nas escolas, o que é feito por um outro profissional, designado para esse fim.

Apresenta-se a seguir o referencial teórico da presente pesquisa; em seguida, o caminho metodológico escolhido e os resultados encontrados.

2 A necessária articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores

Para Freire (2001), a formação implica na compreensão da inconclusão do ser humano e na busca pelo ser mais, ato que envolve formação política, manifestação ética, aprimoramento científico e técnico.

No contexto da formação inicial de professores, a Resolução CNE/CP n.1 (BRASIL, 2001), indica que a coerência entre a formação teórica e a prática deve ser um dos princípios norteadores na formação, num contexto em que a aprendizagem ocorre por meio da interação realidade-sujeitos, resultando na construção de conhecimentos, habilidades e valores.

³ A palavra regular apresenta-se como parte da nomenclatura da disciplina em questão.

Somado a isso, Nóvoa (1997) esclarece que é preciso que os professores em formação inicial tenham tanto a oportunidade de compreender a amplitude e contradições do contexto *macro* no qual está inserido o sistema educacional, quanto se formarem para atuar no espaço *mezzo* da escola e no *locus micro* da sala de aula. Nesse sentido, pode-se pensar que o ato de educar, de formar, também é uma ação política. Essa ação política se desenvolve na concretude da escola, nas ações (e por vezes, ausências) de todos os envolvidos: atores nas esferas governamentais que prescrevem legislações, dotações orçamentárias, currículos e programas; gestores e coordenadores pedagógicos e docentes. Freire (2001) ao tratar do educar como ato político reconhece:

Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. A favor de quem pratico me situa num certo ângulo que é de classe em que divisa o contra quem pratico e necessariamente o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 24).

Considerando o ato de educar e de formar professores como ação política, a experiência do estágio curricular supervisionado deve ser promovida de forma articulada ao corpo de conhecimentos trabalhados durante o curso de graduação, oportunizando que os licenciandos se aprimorem *no* e *sobre* o exercício da docência:

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso [...] o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (BRASIL, 2001, p. 57).

Pimenta e Lima (2011) apontam que a dicotomia entre teoria e prática não deveria existir. As autoras destacam que o estágio historicamente, foi compreendido como a parte prática dos cursos de licenciatura, em oposição à teoria. Apontam que os cursos de licenciatura têm se organizado por um conjunto de disciplinas isoladas entre si, sem anunciar as relações com a realidade. “[...] As disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 34)”. Na continuidade da ideia, esclarecem que essa contraposição entre teoria e prática se revela ainda na leitura das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, que atribuem

menor importância à carga horária considerada de natureza ‘prática’ (PIMENTA; LIMA, 2011).

O estágio deveria ser o momento que o licenciando realiza atividades práticas, mas em um movimento de articulação entre teoria e prática. Para as autoras, o estágio é teoria *e* prática e não teoria *ou* prática. Para essa compreensão, destacam que o estágio deve possibilitar ao estudante conhecer e aproximar-se com intencionalidade e envolvimento de uma realidade de seu campo de atuação profissional, engajando-se na análise e questionamento dessa realidade à luz de teorias (PIMENTA e LIMA, 2011).

A teoria fornece referências, mas o que o professor incorpora à sua prática há de se relacionar à sua experiência e à sua identidade (NÓVOA, 1997). Para Pimenta e Lima (2011), o exercício de uma profissão é prático, pois se trata de fazer algo, desenvolver uma ação. As autoras apontam, contudo, a insuficiência de propostas pautadas na reprodução de modelos em que a aprendizagem da docência se daria por meio da imitação de atitudes. Por trás da lógica da imitação, existe a concepção de que os alunos e o fazer docente são imutáveis e se comportam da mesma forma nos diversos contextos e situações. Na perspectiva da prática imitativa, o estágio “[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 36). As autoras lembram que tão importante quanto observar a sala de aula é aprender a analisar o contexto escolar.

Pode-se considerar que Pimenta e Lima (2011) estão em consonância com Nóvoa (1997, p. 25) quando ele defende que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [...]. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

As vivências são um campo promissor para a reflexão, a partir das quais os licenciandos trazem para os encontros de orientação de estágio, seus olhares sobre as mesmas à luz do referencial teórico estudado ao longo da graduação. Pierro e Fontoura (2009, p. 7) indicam que nesse percurso, não dicotômico entre teoria e prática, o educar-se é essencial:

[...] aprende-se melhor se o aprender não for considerado apenas um ato cognitivo, mas também uma experiência vinculada à construção de sentido, relacionada à própria pessoa, aos outros e ao mundo, projetando-se em uma posição política que supõe reconhecer-se com capacidade de autoria.

A aprendizagem resultante desse processo provoca transformação tanto da prática pedagógica, quanto dos sujeitos envolvidos, bem como lança questões que podem fazer avançar o próprio marco referencial de uma determinada área de estudo. É uma oportunidade ímpar para mobilizar os significados estudados na formação inicial de modo a transformá-los em sentidos, possibilitando que se incorporem às identidades dos licenciandos.

3 Caminho metodológico da presente investigação

Conforme apresentado na introdução, o presente trabalho é parte de uma pesquisa voltada a compreender, a partir da escuta dos estudantes, as possibilidades formativas do estágio curricular supervisionado na licenciatura. Trata-se de uma investigação que buscou fundamento metodológico no campo da pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001), constituindo-se de natureza exploratória e descritiva.

Participaram da pesquisa mais ampla quinze licenciandos de 7º período do curso de Pedagogia de uma universidade pública, matriculados e frequentes nas disciplinas *Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental – regular* e *Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental- regular*. No presente artigo, foram consideradas falas de seis dos quinze licenciandos, pois foram estes seis participantes da pesquisa que destacaram sentidos construídos no tocante à relação teoria e prática, recorte realizado para o presente artigo. Os participantes foram esclarecidos dos objetivos da pesquisa que foram: conhecer sentidos e significados construídos ao longo do estágio curricular supervisionado de docência, realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta de investigação foi apresentada pelas pesquisadoras, duas delas professoras responsáveis pelas disciplinas citadas e outras duas pós-graduandas participantes do Programa de Estágio Supervisionado de capacitação Docente (PESCD⁴) oferecido pela instituição. Diante da apresentação da proposta, os quinze licenciandos participantes autorizaram o uso dos dados, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Realizou-se uma Roda de conversa (AFONSO; ABADE, 2008) sobre o estágio curricular supervisionado vivenciado com esses licenciandos, com duração de 1 hora e 30 minutos, ao final da oferta da disciplina de *Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental- regular* e com a presença das pesquisadoras.

Afonso e Abade (2008) compreendem a roda de conversa como uma proposta dialógica, que incentiva à reflexão e participação. Indicam que, para a realização da roda de conversa é fundamental criar um espaço para escuta e circulação da palavra. Caracteriza-se como uma metodologia participativa que pode ser utilizada em vários contextos e que incentiva o diálogo e a reflexão sobre o cotidiano de pessoas, como por exemplo, de sua

⁴ O PESCD oportuniza aos pós-graduandos o acompanhamento de atividades didáticas da graduação.

relação com o trabalho ou perspectivas de vida e de futura atuação profissional (AFONSO; ABADE, 2008).

A roda da conversa pode ser desencadeada por um tema ou questão e no caso desse estudo utilizou-se do tema estágio curricular vivenciado pelos licenciandos. Nessa metodologia, destacam os autores, é importante também sensibilizar e motivar o grupo para pensar sobre o tema ou questão proposto, de modo a estruturar um conteúdo a partir do modo como este grupo consegue compreendê-lo. “O que se busca na Roda não é uma disputa sobre quem tem razão, mas a apreciação das diversas razões, o alargamento da visão de cada um, a ampliação dos horizontes e a possibilidade de melhor refletir sobre a questão abordada.” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 24).

A conversa originada na Roda foi registrada por meio de um gravador de voz e as gravações foram transcritas, sendo identificada a participação de cada sujeito por meio de um nome fictício. Os resultados foram analisados qualitativamente, à luz da literatura escolhida. Considerou-se o objetivo e a questão do estudo e foram realizadas várias leituras dos dados, de modo a identificar o que surgiu de mais relevante na fala de cada um dos seis licenciandos sujeitos do estudo.

A análise foi realizada buscando compreender os resultados e encontrar respostas para a questão de pesquisa formulada: que sentidos licenciandos em Pedagogia atribuem para a relação entre teoria e prática, a partir da vivência de um estágio curricular supervisionado em docência? Cabe destacar que essa análise foi realizada na perspectiva de ampliar o conhecimento sobre o objeto investigado, conforme anuncia Gomes (2004).

A seguir, apresentam-se a discussão a partir dos excertos de fala de seis licenciandos participantes, em que se destacaram sentidos construídos no tocante à relação teoria e prática, recorte realizado para o presente artigo.

4 Resultados e Discussão

Os licenciandos apresentaram em suas falas sentidos (VIGOTSKI, 2004) construídos sobre a relação entre teoria e prática, a partir da vivência do estágio curricular realizado. Esta questão aparece, em alguns trechos, de forma explícita e em outros se encontra presente nas entrelinhas das falas, na medida em que os licenciandos refletem sobre as práticas dos professores e as suas próprias experiências neste contexto.

Chama-se a atenção a fala de um dos licenciandos, ao revelar alguns sentidos acerca da relação entre teoria e prática, que aparecem como vozes conflitantes em sua reflexão:

*Eu acho que uma aprendizagem importante é... Ah, **comprovar na prática o que nós vimos na teoria**. Então, o que vimos em sala de aula através dos textos... Então você leva para o campo da sala e aí lá, como nos*

comparávamos, assim, aí professor reflexivo então... Trabalharia de uma forma ou de outra, no texto é de um jeito, na sala de aula é de outro. Ali, às vezes não dá para aplicar. O mesmo acontece com a multidisciplinaridade também. Às vezes, na teoria a gente teoriza muito, tem várias ideias e quando chega lá é diferente. Essa foi uma aprendizagem que eu tive (André, grifo nosso).

O licenciando inicia o seu depoimento explicitando a visão de que a teoria deveria ser comprovada na prática, concepção que permeia a proposta da racionalidade técnica, ao prever o estudo da teoria para sua posterior aplicação na resolução de problemas apresentados na realidade, cabendo ao profissional uma atividade meramente técnica e instrumental (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Na sequência, o licenciando destaca que “às vezes, não dá para aplicar”, pois “quando chega lá é diferente”. Tal afirmação denota um conflito entre a ideia de comprovar na prática o estudado na teoria e a percepção de que o fato de que nem tudo se aplica diretamente.

Na continuidade do discurso, permeado por sentidos divergentes, o licenciando cita uma professora que encontrou nesse período de formação inicial, fazendo emergir a recorrente fala de que se deve esquecer o aprendido na universidade (identificado como teorias), quando se insere no contexto escolar.

Porque uma vez uma professora falou para mim: “Você vê, você sai da universidade cheio de ideias novas. Aí você vai para escola, você esquece tudo aquilo lá que você viu, que aqui é outra coisa”. Aí eu vi que não era bem assim, dá para levar muita coisa, só que outras ela tinha razão, de alguns pontos. Porque lá tem um sistema todo amarrado que, às vezes, uma nova ideia não consegue penetrar ali. Sei lá, os olhos de quem está lá vão ser direcionados para você. E você será mal visto e não vai... Sei lá... E talvez até não vai fazer parte do grupo, né?! Você vai ser um aparecido, é assim (André, grifo nosso).

Percebe-se, no excerto citado, que chamou a atenção do estudante a fala da professora de que a teoria aprendida na universidade não é capaz de dialogar com a realidade da escola. Contudo, ele revela em seu discurso perceber que a questão é mais ampla, havendo possibilidades e entraves.

Parece bastante positivo que a fala do licenciando revele diálogo, mas não submissão à colocação da professora. Uma ideia própria é construída em meio a vários sentidos, na busca de estabilizar um significado, reunir e consolidar aprendizagens acerca da docência. Há que se respeitar o que foi construído anteriormente à própria chegada, mas há espaço na escola para a criação, para a autoria de quem chega. Ao mesmo tempo, o licenciando ao constatar que “a professora tinha razão, de alguns pontos” nos provoca a pensar que quando se vai à escola,

não se trata de levar o conhecimento acadêmico a um espaço em que reina o conhecimento empírico.

A escola não pode se constituir em um espaço de aplicação de conhecimentos acadêmicos, assim como não devem ser desconsiderados aqueles advindos da experiência, por exemplo. Em acordo com a concepção que permeia o trabalho de Zeichner (2010), compreende-se que se trata de um encontro de saberes, que precisa ser considerado na horizontalidade e na dialeticidade inerentes ao mesmo. O referido autor defende a proposta de criação de novos espaços, híbridos para a formação, capazes de relacionar conhecimentos profissionais e acadêmicos:

A ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhecimento que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo (BHABA, 1990). Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Para uma outra licencianda, a vivência deste estágio de docência oportunizou o repensar de suas crenças e ideias, pois inicialmente pensava que o cotidiano da docência anunciaria um descompasso entre as teorias estudadas na formação inicial e as práticas pedagógicas vividas em sala de aula. Ela compreendia que os fazeres docentes também estavam marcados por uma amargura, um dissabor com o exercício profissional, ausência de investimento, inovação e reflexão no e sobre o trabalho docente, concretizado por práticas pedagógicas solidificadas ao longo do tempo e caracterizadas por um fazer da “prática pela prática”.

No meu caso, foi um choque de realidade. Mas acho que ao inverso, porque a gente escuta muito aqui, aí a teoria que a gente vê na faculdade é diferente. Você vai chegar na prática, você vai ver aquele professor amargurado, que tem não sei quantos anos de carreira, sabe?! Que não sai daquilo e tal. E aí, quando eu e a XXX chegamos no estágio foi uma surpresa muito boa, porque a gente teve a oportunidade de conviver com uma professora super crítica, que tenta trabalhar, muitas vezes ela consegue, as diferenças em sala de aula, desigualdade. Ela trata os alunos de forma muito democrática. Os alunos delas são participativos, eu acho que foi um choque ao contrário, como a teoria aqui pode sim ajudar na prática lá fora. Porque uma boa formação faz muita diferença depois. (Patricia, grifo nosso).

Desde o início dessas disciplinas, um elemento de reflexão foi a importância da “abertura de olhar” como postura do licenciando de estar disposto para aprender, a partir de todas as situações proporcionadas pela inserção na escola. Destaca-se a disposição da licencianda em ampliar sua visão acerca da escola e desconstruir a concepção de que o chamado “choque de realidade” teria que significar sempre a comprovação de que o estudado na universidade não se realiza na escola. A fala da licencianda revela adesão ao complexo exercício proposto de romper com um olhar formatado sobre a realidade a ser conhecida e analisada.

A estudante anuncia que teve uma surpresa boa quando o estágio promoveu o encontro com esta professora de anos iniciais do ensino fundamental, considerada por ela como uma profissional comprometida com a prática pedagógica promovendo, dentre várias aprendizagens profissionais, a percepção de uma articulação entre teoria e prática no contexto de uma escola concreta permeada por desafios e possibilidades.

Os excertos das falas de outras três licenciandas revelam que este estágio em docência oportunizou várias aprendizagens profissionais, decorrentes de experiências vividas junto a um professor, professoras e crianças que os acolheram. Dentre estas aprendizagens destacam-se saberes que perpassam a relação entre professor e aluno, a importância de conhecer as crianças e seus contextos, a singularidade dos tempos para aprender, as metodologias de ensino e a diversidade cultural. As licenciandas constataram que estes professores possuem práticas profissionais exitosas, em diferentes fases de carreira profissional e realizam seu trabalho com muito compromisso e seriedade. O estágio se realiza como um espaço para conhecer e compreender a complexidade das práticas pedagógicas de modo que estas experiências possam contribuir para a futura atuação do profissional (PIMENTA; LIMA, 2011).

Ela é muito comunicativa, digamos que ela se comunica bastante com os alunos, assim, de igual para igual. Não fica fazendo exclusão. Na sala como um todo, é bem desenvolvida, exceto um aluno que tem bastante dificuldade de leitura, escrita e interpretação. Foi aprendendo agora aos poucos. Quando eu entrei, ele não escrevia a letra cursiva, só a letra bastão. Depois eu fui incentivando ele, a professora arrumou umas atividades que já foi dele para incentivar isso. E tinha um outro aluno que fazia tudo, fazia conta, lia, interpretava, mas ele já era num tempo mais lento que os outros alunos. E ela, às vezes, ela fazia: “Vamos! Vamos! Só falta você!” (risos). E aí, ele geralmente ficava para trás, né?! Mas sempre fazia todas as atividades, não deixava de fazer nenhuma. Bem legal! Aprendi muito! (Pâmela, grifo nosso)

Ele ensinou as crianças a se manifestar, a falar. E ele... A última vez que eu fui, era o último dia dele [de um aluno], era despedida porque que ele ia mudar de escola, mudar de bairro. Então ele [o professor] levou livro falando sobre mudança, sabe?! Eu falei “Nossa, que bonitinho!”, né?! Levar um livro que fala de mudança, no livro, da criança, ... se adaptar com as mudanças. Ele deu de presente pra criança, sabe?! Então, ele [o professor]

não parece que começou esse ano, realmente. Parece que ele já está lá há muito tempo e isso é bom, né?! (Vivian, grifo nosso)

[...] Teve uma situação de macumba, que saia um assunto, os alunos abordaram sobre macumba e eles estavam com certo preconceito. Então, ela explicou que era uma religião como outra qualquer. Deixou bem claro para eles que não tinha motivos para ter medo e preconceito. Aproveitando a oportunidade, apesar de conviver com uma professora excelente, eu percebi que o aprendizado não é 100%. Eu vejo, com tristeza, que não consegue transmitir, que chega ao final do ano aquelas crianças, muitas não aprendem e não saem preparadas [...] Então isso, para mim, foi um choque e eu percebo que para a professora é decepcionante também (Telma, grifo nosso).

A gente fica amarrado. Se vê amarrado e vê ela amarrada, porque o que eu vou fazer quando eu estiver lá na situação dela com uma sala tão heterogênea, com tantos alunos especiais, com déficit de aprendizagem, com dificuldades, com problemas de violência na família... Quer dizer, todos os problemas possíveis numa mesma sala de aula e mesmo assim, de uma forma ou de outra, ela ainda consegue atingir eles. Mas, o aprendizado mesmo não são todos que conseguem da mesma forma (Pâmela, grifo nosso)

Telma e Pâmela revelam, em suas falas, o incômodo ao perceber que mesmo diante de uma professora com práticas pedagógicas compreendidas por elas como tão exitosas, ainda há crianças que não conseguem aprender tudo o que foi trabalhado no ano letivo. Exercitam-se em “colocar-se” no lugar da professora, revelando suas inquietações e percepções sobre a complexidade do trabalho docente e os desafios enfrentados no cotidiano de sala de aula, relacionados ainda com a organização institucional e as determinações que afetam o cotidiano docente. Nóvoa (1997) aponta que os professores em formação inicial precisam ter a oportunidade de compreender a amplitude e as contradições do *macro* contexto educacional, para que atuem no espaço *mezzo* da escola e no *locus micro* da sala de aula.

As licenciandas refletem sobre estas práticas pedagógicas encontradas, a partir das experiências vividas no estágio. Nas falas destas licenciandas revelam-se momentos promovidos pelo estágio em que a análise desta realidade encontrada pode ser melhor compreendida considerando esta dinâmica das esferas apontadas por este autor. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando elas constatarem a quantidade e diversidade de alunos em sala de aula e os recursos humanos para atendê-las.

Constatar tanto a competência da professora quanto as limitações presentes no contexto escolar relacionadas às condições de trabalho docente (como o número de crianças por sala e seus impactos nas práticas pedagógicas nas escolas públicas), propiciou às licenciandas ampliação da compreensão dessas esferas (*macro*, *mezzo* e *locus micro*) com a qual se depararão ao exercer a docência.

Por fim, apresenta-se a fala de uma licencianda cujo perfil é diferenciado na turma, pois foi formada no Curso Magistério, é professora concursada na rede pública de ensino, com experiência docente nos anos iniciais do ensino fundamental e valoriza, em seu discurso,

tanto o aprofundamento teórico quanto a experiência da vivência do estágio, propriamente dita:

Enquanto professora já atuante para mim é... Eu sempre falo que a teoria pra mim foi muito importante na minha profissão [...] e por isso que eu levantei aquele argumento ontem⁵ de estarmos debatendo mais e melhor a teoria na aula, mas é... Foi fundamental. É sempre muito importante conhecer a maneira como os outros professores trabalham, porque a gente fica muito fechado dentro da nossa sala e a gente não tem esse outro olhar, né?! [...] nem sempre a gente sabe como lidar, mas já tendo uma experiência boa de docência, é muito legal quando a gente consegue estar participando da sala de outros professores e observando como as crianças agem com os outros professores e como esses professores agem com essas crianças e estar refletindo sobre a minha própria prática. Então, para mim, tanto no ano que a gente fez o estágio de língua portuguesa, quanto esse ano, né?! Que a gente está fazendo esse estágio foi fundamental, eu acho que só cresci, né?! [...] foi fundamental eu conseguir cumprir as horas e conseguir refletir sobre a ação docente, e como os alunos aprendem, e porque alguns alunos aprendem e outros não de acordo com a prática da docente, e refleti sobre a minha prática também. Então eu acho o que eu aprendi acho que essa é a questão, né?! Com essa disciplina, foi isso, a essência é essa (Dandara, grifo nosso).

No tocante à primeira parte da fala da licencianda é relevante esclarecer que as pesquisadoras haviam proposto, no dia anterior, uma avaliação da disciplina *Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental- regular*, com vistas à revisão e ao aprimoramento da mesma para oferta no semestre seguinte.

No intuito de envolver o grupo no aprofundamento das temáticas escolhidas, para cada um dos encontros da disciplina, vivenciou-se o combinado de trazer questões disparadoras para discussões de materiais teóricos, realizar dinâmicas de estudo e proporcionar espaço para o desenvolvimento de experiências práticas com a participação dos licenciandos, visando à construção de conhecimentos teórico-práticos. Ao observar o contexto da fala da estudante na roda de conversa que ora analisa-se, entende-se que a mesma não nega os benefícios das estratégias desenvolvidas, mas aponta para o papel e a especificidade de exposições dialogadas, acompanhadas de discussões que também contribuem para enriquecer tanto momentos introdutórios, quanto de aprofundamento de temáticas, bem como a sistematização de conhecimentos acerca de alguma questão.

É também significativo constatar que a estudante, que sempre contribuía nas discussões com exemplos de práticas desenvolvidas junto a seus alunos e com perguntas

⁵ A licencianda se refere a ‘ontem’, pois a disciplina *Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental – regular* ocorria em dia anterior à oferta da disciplina *Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental – regular*, sendo as mesmas docentes responsáveis por essas duas disciplinas. No entanto, cabe ressaltar que a coleta dos dados, por meio da roda de conversa ocorreu na disciplina *Prática de ensino e estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental – regular*.

pertinentes e potencializadoras, reflexões acerca de ocorrências no campo de estágio, tenha valorizado a oportunidade de observar e acompanhar a atuação de outros profissionais. Ao destacar que o estágio estava cumprindo um papel relevante em sua formação, dada à oportunidade de repensar e aprimorar a própria prática, a fala da estudante remete ao papel essencial⁶ do estágio, destacado nos estudos específicos de Pimenta e Lima (2011) sobre a temática, bem como por autores que trabalham na perspectiva de formação de professores reflexivos desde a década de 1990, tais como, Nóvoa, (1997), Pérez Gómez (1997) e Zeichner (1997, 2010).

O conhecimento teórico se apresenta para a licencianda como um alimento para a sua prática profissional, reconhecendo que os aportes teóricos são fundamentais para o processo de reflexão das práticas profissionais cotidianas e, conseqüentemente, para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula. Esta estudante valoriza também as experiências trocadas com outros futuros professores em contextos de realidades escolares, que trazem consigo elementos essenciais para seu processo formativo, ao proporcionar o conhecimento de novas práticas e o repensar de sua atuação docente.

5 Considerações Finais

A partir dos resultados encontrados, considera-se que este estágio de docência representou para estes licenciandos uma oportunidade para que conhecessem e analisassem o contexto escolar e as diversas práticas pedagógicas dos docentes regentes, em um movimento de reflexão sobre as realidades encontradas. Os resultados revelaram uma multiplicidade de sentidos construídos por estes estudantes sobre a relação entre teoria e prática, a partir da vivência deste estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta multiplicidade, destaca-se o exercício de diálogo das aprendizagens teórico-práticas do curso com as realidades da escola e de sala de aula encontradas no campo de estágio, revelando que o conhecimento teórico é um alimento para a futura prática profissional.

O estágio também oportunizou para esses licenciandos um encontro consigo próprio quando, por exemplo, propiciou a reflexão sobre crenças, ideias e concepções já existentes para estes estudantes. Este processo permitiu novos olhares sobre o cotidiano escolar, a docência e as práticas pedagógicas no ensino fundamental, em um movimento colaborativo para a construção da identidade profissional. Os sentidos revelaram ainda diversas aprendizagens profissionais no que tange, em especial, ao cotidiano da sala de aula e do trabalho docente, compreendendo ainda esta docência na complexidade de seu fazer junto às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. É oportuno dizer que este estágio promoveu o compartilhar de experiências e de conhecimentos pedagógicos entre licenciandos e destes com as docentes da universidade e professores das escolas públicas em que estiveram inseridos.

⁶ Palavra dita pela própria estudante participante do estudo.

A relevância do estágio curricular supervisionado como espaço de ampliação de aprendizagens para todos os sujeitos envolvidos têm impulsionado a realização de investigações sobre as contribuições deste momento na formação inicial de professores. Ao analisar os sentidos construídos pelos estudantes da Pedagogia no contexto da experiência do estágio de docência no ensino fundamental, a presente pesquisa se mostra colaborativa nas discussões que abordam as possibilidades formativas do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura.

Referências

AFONSO, M.L.; ABADE, F.L. **Para reinventar as rodas**: as rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.63p.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.203 p.

ARELARO, L.R.G.; JACOMINI, M.A.; KEIN, S.B. O ensino fundamental de 9 anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. jan./abr. 2011, p. 35-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF:MEC, CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em 10 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília, DF: MEC,SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. **Ensino fundamental de 9 anos**: passo a passo do processo de implantação . Brasília: MEC,SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 07. 14 de dezembro 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.56 p.

GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed.Porto Alegre: Artmed, 1998.397 p.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p.67-80.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. **Os Professores e a sua Formação**. 3^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: _____. **Os Professores e a sua Formação**. 3^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 95-114.

PIERRO, G. M. S.; FONTOURA, H. A. Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, n. 32, 2009, Caxambu.Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu, ANPed, 2009. s/p32^a Reunião Anual da ANPed. **Anais...**, Caxambu, s/p, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 296 p.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. 3^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.524 p.

_____. A formação social da mente. 7^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3^a Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 115-138.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria. v. 35. set./dez. 2010, p. 479-504.

Recebido em: 14/01/2014

Revisado em: 22/04/2015

Aprovado para publicação em: 14/04/2016

Publicado em: 31/08/2016