

O Estágio Supervisionado e a Formação de Professores/as: um relato de experiência no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática

Supervised internship and teacher training: an experience report within the scope of the Mathematics Degree course

Danilo Rodrigues dos Santos¹

Josevandro Barros Nascimento²

Joanderson de Oliveira Gomes³

RESUMO

No artigo, em tela, discutimos a dimensão do estágio supervisionado e sua contribuição para a formação de professores/as. Tomamos o relato de experiência de um estudante do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a respeito de sua vivência na escola-campo e na disciplina de Estágio Supervisionado I, como objeto de análise e investigação para desenvolvimento desta reflexão. Seu transitar nesse período foi registrado em um diário de campo, que nos permitiu realizar inferências e tecer reflexões sobre essa atividade. O texto apresenta a importância desse momento na formação dos/as futuros/as professores/as, assim como a indissociabilidade entre teoria e prática, como caminho indispensável para que o/a estagiário/a possa compreender e intervir na realidade a qual está inserido/a. Foi possível perceber que o estágio supervisionado, não é apenas um componente curricular da matriz de um curso de licenciatura, mas, é um campo de pesquisa, investigação e formação docente que não se reduz apenas a uma atividade prática instrumental.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Relato de Experiência.

ABSTRACT

In the article at hand, we discuss the dimension of supervised internship and its contribution to teacher training. We take the experience report of a student on the Mathematics Degree course, offered by the State University of Paraíba (UEPB), regarding his experience in the field school and in the Supervised Internship I discipline, as an object of analysis and investigation for development of this reflection. Its transit during this period was recorded in a field diary, which allowed us to

¹ Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: danilorodriguespb15@gmail.com

² Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; Mestre em Ciências, Modelagem Matemática e Computacional pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Professor da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: josevandrobarrros@yahoo.com.br.

³ Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor da Faculdade Três Marias - FTM. E-mail: joandersonoliveira@hotmail.com

draw inferences and reflect on this activity. The text presents the importance of this moment in the training of future teachers, as well as the inseparability between theory and practice, as an essential path for the intern to understand and intervene in the reality in which they are inserted/ The. It was possible to realize that the supervised internship is not just a curricular component of a degree course, but is a field of research, investigation and teacher training that cannot be reduced to just an instrumental practical activity.

Keywords: *Supervised internship; Teacher Training; Experience Report.*

Palavras iniciais...

O estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é antes de tudo um estágio de boas-vindas de novos companheiros de profissão. **Estes alunos é que ocuparão os lugares dos professores de hoje e continuarão o trabalho que iniciamos.** (Pimenta; Lima, 2012, p. 117, grifo nosso)

Como formar para o exercício docente? Quais elementos oportunizam que o/a egresso/a de cursos de licenciatura estejam aptos/as para estarem em sala de aula, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de seus/suas educandos/as? Essas indagações introdutórias nos levam a pensar sobre a formação de professores/as, sobretudo frente ao grande avanço tecnológico e a globalização na qual estamos imersos/as.

Um dos elementos importantíssimos nesse processo formativo é o estágio supervisionado, presente na matriz curricular dos cursos de licenciatura, que visa proporcionar uma aproximação do/a formando/a com a sua futura vivência profissional e ter acesso às nuances que compõem a docência. Historicamente o estágio vem sendo tomado como a parte prática dos cursos, sendo algo apartado da teoria e que por vezes não estabelece relação direta com a soma das disciplinas que o/a estudante teve acesso ao longo dos semestres estudados. Não é incomum ouvir relatos de estagiários/as quando dizem que “na prática a teoria é outra”, ou que não foi possível “aplicar a teoria vista na universidade”, como se fossem dimensões distintas e que não dialogam entre si.

Nesse sentido, ressaltamos que o estágio é aqui tomado como atividade teórico-prática, que não pode (ou não deve) ser tomado como apenas a aplicação da teoria, mas como uma atividade que permite uma aproximação da realidade profissional a ser vivenciada pelo/a formando/a, e como campo de pesquisa, onde no contato com o espaço educativo os/as estagiários/as podem desenvolver um olhar de pesquisador/a, refletindo a

partir da realidade encontrada, elaborando projetos e desenvolvendo ações que lhes permitam intervir na prática, em uma perspectiva que apenas é possível na relação indissociável entre teoria e prática (Pimenta e Lima, 2012).

O presente estudo é fruto da vivência de estágio, de um aluno do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba - (UEPB), *Campus I*, desenvolvido em uma escola cidadã integral, localizada na cidade de Campina Grande - PB. O mesmo também contribui na escrita desse texto não apenas com o relato da sua experiência, mas como autor. Temos como objetivo refletir e compartilhar os momentos vivenciados no período de estágio, tencionando as inferências possíveis sobre a sua importância para a formação inicial dos/as professores/as. Visando evidenciar a articulação entre teoria e prática que perpassam a dinâmica do desenvolvimento do estágio.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que toma o relato de experiência como campo metodológico, para analisar o transitar de um discente durante o percurso do estágio supervisionado. O relato de experiência é aqui entendido como a expressão de situações vivenciadas que podem “[...] contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas [...]” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 63). Sendo, em nosso caso, uma produção específica que versa sobre a descrição e reflexão da atividade acadêmica desenvolvida dentro do componente curricular, citado anteriormente.

Para obtenção dos dados utilizamos o diário de campo, como um recurso metodológico e científico que nos permite refletir sobre a experiência vivida e registrada pelo estudante, que não só escreve, mas, ao mesmo tempo, reflete sobre as ações executadas no momento do estágio. Para Khaoule e Carvalho (2013, p. 276) “o diário de campo permite travar um diálogo consigo mesmo, o que permite a racionalização dos itinerários vividos”. Funciona ainda como um recurso formativo, que induz a uma dinâmica de reflexão sobre o que foi feito, implicando um processo de tencionamento entre o que se sabe (leia-se o que foi discutido no campo teórico), e o que foi possível ser experienciado na instituição de ensino, e desse modo, como teoria e prática estão imbricadas/articuladas.

O estágio supervisionado e a formação dos/as professores/as

O estágio supervisionado, para muitos/as estudantes dos cursos de licenciatura, se configura como o primeiro contato com o seu futuro espaço de atuação profissional, o

que se constitui como um importante momento de troca de vivências com aqueles/as que já possuem experiências no âmbito educativo. Desse modo, Pimenta e Lima (2012, p. 100) ressaltam que o estágio supervisionado, enquanto uma disciplina que faz parte da matriz curricular, não consegue dar conta de forma completa da preparação para a atuação docente, mas, esse momento permite aos/às docentes, estudantes, e as instituições de ensino trabalharem questões que perpassam esse constituir-se enquanto professor/a, “a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras”.

Embora as autoras estejam refletindo apenas a dimensão do estágio e sua contribuição na formação docente, é importante enfatizar que mesmo a formação vivenciada no momento de uma graduação, não consegue dar conta de forma completa do processo formativo dos/as sujeitos/as, e, nem se pretende a esse fim. O que o processo ofertado pelas instituições de ensino oportuniza aos/às formandos/as é a capacidade de fundamentado por um campo teórico intervir e atuar na sua prática de forma crítica e reflexiva, articulando as duas dimensões, teórico-prática, não na perspectiva da aplicação de um *modus operandi*, mas, como campo de construção e formação que se dá na prática, no contato e diálogo com as problemáticas que se apresentam e são analisadas, (re)pensadas, à luz de um arcabouço teórico constantemente acessado, que instrumentalizam as ações desempenhadas, gerando condições de intervir e posteriormente refletir sobre a intervenção realizada, ressignificando-a.

A atividade docente se configura como uma ação complexa, que demanda formação, embora seja comum ouvirmos que alguém possui o “dom” para ensinar, não é este o elemento principal que traz para o exercício de ser professor/a, a fundamentação de sua prática cotidiana. Conforme Imbernón (2011) a formação docente demanda um conhecimento pedagógico específico, que não se traduz em algo intrínseco aos/as indivíduos/as, mas, deve ser aprendido durante o processo formativo ofertado pelas instituições de ensino e continuamente atualizado pelo viés da formação continuada.

Nessa direção, Freire (2001, p. 58), já nos alertava que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Esse arcabouço de conhecimentos necessários a formação e inferidos a partir da afirmação de Freire, se constrói e é reconstruído constantemente, fundamentado pela relação estabelecida entre a teoria e a prática. Desse modo, é importante ressaltarmos que a prática educativa não se

traduz ou se reduz a aplicação de técnicas e métodos, que se pretendam infalíveis, uma vez que o espaço de atuação desse/a profissional não é homogêneo, mas diverso e plural. Por essa razão não é possível separarmos teoria e prática, a ação docente apenas pode acontecer de forma exitosa, quando instrumentalizada por um campo teórico que permite ao/a professor/a refletir sobre a sua realidade para então intervir nela.

Dito de outro modo, a ação docente é aqui compreendida enquanto práxis educativa, sendo uma atividade concreta de afirmação dos/as sujeitos/as no mundo, agindo sobre ele em uma perspectiva de transformação da realidade que demanda ação-reflexão-ação. Para Freire (2019) a práxis educativa apenas é possível se tomada enquanto unidade entre ação e reflexão, teoria e prática, indissociáveis, e, constantemente em diálogo. Dissociar teoria e prática gera um empobrecimento das atividades e ações desenvolvidas no âmbito escolar, “[...] o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (Pimenta e Lima, 2012, p. 41).

Na mesma direção, Noronha (2010, p. 20) ressalta que ao tomarmos a atividade docente, enquanto práxis educativa, estamos delineando que “[...] nenhuma forma de saber sistematizado, controlado e codificado em “pacotes” pode prescindir desse momento crítico-prático que imprime às relações de reflexão e ação, teoria e prática [...]”. Ou seja, a ação docente é um constante ir e vir da teoria à prática e da prática a teoria, que nessa relação permite compreender como os conhecimentos são produzidos nas vias das relações humanas.

Compreendemos a profissão docente enquanto prática social (Pimenta e Lima, 2012), sendo esta uma possibilidade de se intervir no espaço público, gerando rupturas e mudanças e contribuindo na formação e na transformação dos/as indivíduos/as. Para as autoras, anteriormente citadas, a ação docente é sempre e, ao mesmo tempo, prática e ação, que apenas são possíveis de serem desenvolvidas em um movimento de imbricação da teoria e da prática, “no estágio dos cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas [...]” (Pimenta e Lima, 2012, p. 43).

Formar-se docente e atuar no âmbito do ser professor/a é caminhar para o que Imbernón (2011) denominou de formar-se para a mudança e para a incerteza, pois não trabalhamos com fórmulas que possam ser aplicadas, e replicadas indistintamente, embora práticas exitosas possam servir de inspiração e exemplo, enquanto profissional do campo educativo não posso apenas “aplicar o método”, é preciso antes conhecer a

realidade, e a partir disso contextualizar mediante o espaço de atuação e as necessidades apresentadas.

Esse movimento, extremamente necessário, apenas é possível através da formação e da competência que o/a professor/a tem de articular teoria e prática para assim intervir na escola e na sala de aula. Em conformidade, Fortunato, Araújo e Medeiros (2022, p. 143), argumentam que esse processo formativo se faz no caminhar docente, e que não se fundamenta em um método específico ou uma técnica mágica, mas, em uma “[...] reflexão sempre hesitante, não necessariamente sobre o caminho a seguir, nem muito menos sobre o certo e o errado, mas, porque a essência do magistério não cabe em nenhuma “certeza”. A única certeza que temos é de que as coisas sempre mudam”.

A essência do magistério, se traduz, no compromisso com o desenvolvimento humano, esse desenvolvimento, no entanto, não ocorre de forma linear ou previsível, no sentido estático, restrito ou controlado, mas na imprevisibilidade que surge no/e a partir do planejado. Embora, a afirmação de que a essência do magistério seja a mudança ou a incerteza possa parecer sob muitos aspectos paradoxal, - tomando por base que a constância aí presente gera uma certa fixidez na fluidez proposta -, ela visa sublinhar e demarcar a natureza adaptável e evolutiva, estando em constante transformação, do processo ensino-aprendizagem. A docência está em constante devir porque educar não é uma jornada que pressupõe finitude, mas continuidade.

Na esteira dessas reflexões e tencionando a dimensão da formação inicial de professores/as, Miranda e Sousa (2021) nos chamam a atenção para a constante onda de transformações que a nossa sociedade vem passando, sobretudo com o advento da globalização e a crescente onda de acesso a tecnologias. Mudanças estas que inevitavelmente afetam e atravessam a formação docente, principalmente dos/as novos/as formandos/as que irão atuar no âmbito de suas profissões, são questões que não podem ser desconsideradas nesse processo formativo e conseqüentemente na vivência dos estágios.

Essa característica de mudanças, avanços e de repensar o fazer do/a professor/a, faz parte da dimensão do exercício docente que apenas pode ser compreendido se considerarmos o contexto histórico e cultural na qual ele se localiza. Historicamente, para exercer o magistério, possuir um certo conhecimento formal, já validava a capacidade de ensiná-lo, (Imbernón, 2011). Essa concepção, no entanto, vem se alterando ao longo dos anos, frente às mudanças sociais, apresentadas anteriormente, o que demandou um novo perfil de profissional para o âmbito educativo, que rompe com a dimensão meramente

técnica, mas que considera o conhecimento sempre em construção e passível de mudanças.

Frente a essas alterações os cursos de formação precisaram ser repensados e as estratégias para formar nesse novo mundo também foram redefinidas, dentre estas mudanças, neste artigo, detemos o nosso olhar sobre o estágio supervisionado, como campo de conhecimentos e espaço de formação de professores/as, que evidencia a singularidade do exercício docente, sendo este “[...] um campo específico de intervenção profissional na prática social - não é qualquer um que pode ser professor”, (Pimenta; Lima, 2012, p. 90).

Momentos do Estágio Supervisionado: o relato

O relato de experiência aqui analisado se refere ao estágio desenvolvido em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, composta por 26 alunos/as. A atividade de estágio foi desenvolvida em um período de 4 meses, dividida em dois momentos, sendo o primeiro a observação e documentação da escola, da turma, funcionários e o espaço físico escolar, bem como suas dinâmicas de funcionamento. O segundo momento se constituiu no planejamento para ministração das aulas.

Retomando os primeiros momentos do estágio, o estudante registra em seu diário de campo a rotina da turma observada, a forma como a docente se organiza para dar início às atividades, “[...] *depois desta etapa caso haja alguma atividade realizada na última aula é feita a correção, lembrando conceitos apresentados na aula anterior a fim de resgatar esse conhecimento na memória dos alunos, seja por meio do diálogo ou na lousa, introduzindo assim a aula⁴ [...]”*.

Em continuidade, ele segue narrando a dinâmica da sala de aula e as estratégias utilizadas pela professora com a finalidade de conseguir prender a atenção dos/as alunos/as, e fomentar um espaço que propicie o processo de ensino-aprendizagem. “[...] *a professora escreve na lousa todo o conteúdo e após todos terminarem de copiar faz a explicação, ela usa dessa estratégia, pois seus alunos são muito preocupados em copiar,*

⁴ Faremos uso do itálico sempre que formos registrar a escrita feita pelo estagiário em seu diário de campo. Ressaltamos, ainda, que na flexão das palavras com relação ao gênero, elas serão flexionadas apenas na escrita geral do texto, nos excertos retirados do diário de campo, optamos por manter a forma como foi registrada pelo seu autor, incluindo a escrita em primeira pessoa.

sendo assim, a aprendizagem fica prejudicada caso ela copie e explique tópico por tópico”.

Essas primeiras impressões, registradas pelo estagiário, em seu diário de campo, se referem a etapa de observação, momento no qual o/a estudante se coloca na sala de aula, apenas, como um/a ouvinte/observador/a, visando obter uma visão geral da dinâmica exercida e construída naquele contexto. Montão (2022) considera essa etapa como uma das mais importantes para o/a futuro/a professor/a em formação, sobretudo para aqueles/as que ainda não tiveram nenhum contato com o espaço educativo, sendo este um momento de analisar o planejamento das rotinas, dos projetos pedagógicos, a condução e organização do/a docente no desenvolvimento das aulas, etc. Nessa direção, Pimenta e Lima (2012, p. 103) enfatizam que “o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exerceram o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”.

Esse momento deve estar embasado em uma propositura investigativa, “[...] uma vez que ajuda a entender como se configuram as práticas pedagógicas utilizadas pela instituição educacional, bem como fornecer elementos que viabilizem o trabalho educativo do aluno estagiário” (Montão, 2022, p. 3). Assumir uma prática de observação investigativa na dinâmica do estágio supervisionado fornece ao/a estudante uma compreensão alargada do espaço educativo, que irá tocar na cultura organizacional daquele espaço investigado, devendo este ser tomado não apenas como campo de desenvolvimento do estágio, mas, também, como campo de pesquisa.

É importante atentar para a presença do/a estagiário/a na sala de aula, e no estranhamento que ela pode gerar no/a docente, assim como nos/as estudantes, podendo ocasionar comportamentos mais cuidadosos, levando em conta que eles/as estão sendo, entre muitas outras coisas, “observados”. Nesse sentido, é de fundamental importância a ação do/a professor/a orientador/a, que deve guiar o/a estagiário/a, a se portar de forma ética, respeitando o espaço da sala de aula na qual ele/a está sendo inserido/a, e o trabalho docente que vem sendo realizado pelo/a professor/a titular.

Na sequência de seus registros sobre a etapa de observação, o estagiário segue rememorando como a docente estimula a participação de seus/suas alunos/as, as estratégias utilizadas por ela para dinamizar o conteúdo e instigar os/as estudantes durante as aulas. Ao mesmo tempo, em que descreve, ele aciona o campo teórico em um processo teórico-prático, onde ele observa a prática desenvolvida e retorna ao campo discursivo no delinear de suas reflexões.

“Durante a aula a professora estimula a participação dos alunos com perguntas, utilizando de problemas matemáticos para incentivar o raciocínio lógico e interpretação das questões [...]”. Após realizar esse registro sobre a prática da professora, o estagiário desenvolve uma reflexão sobre o observado: *“a recapitulação do conteúdo e levantamento do conhecimento prévio dos alunos, sobre um tema ou conteúdo matemático em estudo, permite que os alunos sintam a aula mais atrativa e facilita o aprendizado quando esta é apresentada com exemplos do cotidiano”*.

As inferências realizadas pelo estagiário frente a etapa de observação, sinalizam a importância da formação acadêmica, fundamentada em um campo teórico robusto que permita ao/a futuro/a professor/a, refletir sobre a própria prática, considerando a realidade encontrada e as intervenções possíveis de serem realizadas. É possível percebermos esse movimento teórico, que retorna a prática na afirmação feita pelo estagiário após as constatações feitas por ele, sobre a dimensão do planejamento, nos excertos anteriores: *“o planejamento é de suma importância para o processo educativo, no quesito de aproveitamento de tempo, recursos, entre outros, apesar de aprender a elaborá-lo na universidade a prática docente do estágio permite ir além, de maneira que planejamos nossas próprias aulas e com isso podemos entender e modificar nossa prática pedagógica a fim de promover um aprendizado cada vez mais efetivo aos nossos alunos”*.

Observe-se que após o momento de observação e tomando as práticas e estratégias desenvolvidas pela professora titular da sala, o estagiário percebe nesse transitar a presença do planejamento, e articula a discussão já vista a esse respeito no âmbito universitário, ressaltando que nesse momento “prático” (leia-se teórico-prático) é possível estabelecer as relações entre teoria e prática. Dito de outro modo, ao pensar sobre como executar a ação docente, o estudante aciona um campo teórico que instrumentaliza e dá condições para que ele intervenha na realidade da sala de aula.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2012, p. 111), compreendem que “ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens”. A ideia que aí reside não consiste na replicação de métodos e técnicas, ou na perspectiva da crítica pela crítica, apenas sinalizando o certo ou errado. O que se pretende é que o/a estudante, futuro profissional da educação, desenvolva a habilidade de compreender a realidade para que assim possa ultrapassá-la, e intervir nela, fomentando espaços de ensino-aprendizagem entre docentes e estudantes.

A formação, dentro desse contexto, deve ser flexível às mudanças, aos contextos e ter como princípio o estudo contínuo, “não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão”, (Imbernón, 2011, p. 67). Dito de outro modo, nesse processo de formação para mudanças e incertezas é preciso que o/a futuro/a professor/a, compreenda o porquê das suas escolhas pedagógicas, e que cada realidade demanda um (re)pensar/refletir que é inerente ao exercício docente.

Os demais registros, feito no diário de campo, pelo estagiário, corroboram com a dimensão do estágio enquanto aproximação à realidade na qual o/a docente irá atuar (Pimenta e Lima, 2012), sendo destacado pontos como a organização da sala de aula, interação professor/a-aluno/a, por exemplo: *“após a apresentação de um determinado tema ou conteúdo matemático é feita uma atividade para fixação, sendo esta, o algoritmo para resolução da questão no caso de “contas” e logo em seguida a professora passa problemas matemáticos de maneira contextualizada, abordando principalmente situações problema que estão presentes em seu cotidiano”*.

Historicamente, tornou-se comum ouvirmos a expressão “exercício para fixação”, a ideia precípua é de que após a explanação do conteúdo, por parte do/a docente, os/as alunos/as sejam submetidos/as a uma série de exercícios, muitas vezes repetidos, que estimulem “a prática” das fórmulas aprendidas. Uma vez que o/a estudante consiga resolvê-los, entende-se que o processo ensino-aprendizagem foi efetivado.

Tal prática tem sido alvo de algumas críticas, sobre a maneira como esses exercícios tem sido empregados no chão da escola, muitas vezes, de forma descontextualizada e sem relação com a vida que ocorre fora da sala de aula, no qual os/as educandos/as resolvem por tabela, por rotina, mas, sem estabelecer relações significativas que tragam para os conteúdos escolares relação de sentido. Fonteque (2019) em sua dissertação, na qual investigou a construção dos problemas matemáticos na educação básica, defende a importância de que a aplicação desses exercícios passe por um processo de contextualização, e que não se limite a uma série de repetições que exigem do/a estudante, apenas, o ato de decorar.

Para a autora, citada anteriormente, a escola precisa desenvolver novas práticas, que para além da resolutividade de exercícios de fixação, dê condições ao/a estudante “[...] investigar problemas, ou ainda, em criar espaços que possibilitem discutir novas ideias e novos saberes e desenvolver a criatividade”, (Fonteque, 2019, p. 14). Ressalte-se que a crítica não se refere a proibição do uso de exercícios de fixação, mas o modo de sua

aplicação, que não deve ocorrer por tabela, mas didática e pedagogicamente construído na perspectiva do fomento ao processo de ensino-aprendizagem.

Retomando ao diário de campo, o estagiário segue, então, abordando a maneira na qual a docente vai tecendo formas de trazer a atenção dos/as estudantes para o foco da sua aula, tendo em vista que como ocorre em qualquer sala de aula há dispersão em alguns momentos e nesse caso é preciso que o/a professor/a realize a intervenção.

É importante registrarmos o desempenho desenvolvido pelo formando na sua vivência do estágio supervisionado, como podemos observar a partir de seu diário de campo, está inserido no chão da escola o coloca em uma posição não apenas de alguém que foi “aplicar” o que aprendeu no campo teórico universitário, mas, como um pesquisador, que na leitura feita a partir da realidade observada, consegue desenvolver reflexões e inferências que o ajudam a pensar e repensar a sua atuação e as relações teórico-práticas que a todo momento atravessam o exercício docente e aí se estabelecem. Esse movimento que ocorre dentro do estágio supervisionado, proporciona aos/às estudantes, em processo de formação, aprendizados diversos sobre a profissão docente, “o que indica a necessidade de explicitar e valorizar o estágio como um campo de conhecimentos necessários aos processos formativos”, (Pimenta; Lima, 2012, p. 101).

Na mesma direção, Miranda e Sousa (2021) defendem o estágio como um importante caminho que deve ser trilhado pelo/a estudante, se constituindo enquanto uma possibilidade potente de inserção em seu futuro campo de trabalho. Nas relações que podem ser construídas na vivência do estágio, alunos/as de cursos de licenciaturas têm acesso a rotinas, modos de organização e podem nela atuar. É um momento singular de promover a articulação teórico-prática que perpassa e constitui o estágio supervisionado. Eles podem, a partir do contato com a sala de aula, perceber as nuances que são inerentes ao fazer educativo, conforme podemos observar no excerto extraído do diário de campo: *“Em relação ao nível de aprendizagem dos alunos é notável que a turma sente bastante dificuldade nas aulas de Matemática, principalmente quando precisam aprender ou memorizar conceitos [...]. Para solucionar este problema a opção que a professora encontrou foi a de copiar na lousa todo o conteúdo que passará na aula e ao terminarem de copiar no caderno ela faz a explicação”*.

As inferências e reflexões tecidas pelo estudante durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, apenas são possíveis porque existe um campo teórico que lhe dá sustentação para poder intervir e pensar a dinâmica da sala de aula. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 43), “nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos

e esquemas para análise e investigação [...]”, tanto das práticas que ganham forma na realidade da sala de aula, como repensar o próprio campo teórico, “uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. Durante o estágio, o estudante teve acesso a documentos importantes que tendem a ser discutidos e problematizados na universidade, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo escolar, por exemplo.

Conseguir desenvolver essa articulação e perceber a materialização (ou não) do PPP e do currículo na instituição de ensino é extremamente importante para a formação do/a futuro/a professor/a, ofertando a eles/as uma compreensão das complexas relações existentes no seio escolar. Um dos seus registros no diário de campo versa sobre essa reflexão possível, dentro do campo do estágio. *“Observou-se durante o desenvolvimento do estágio que o PPP da escola é de vital importância para uma boa construção tanto da igualdade de condições para os alunos quanto para a qualidade técnica e política da escola, a qual pude perceber que é organizada e o professor é valorizado, bem como a escola possui uma gestão democrática e uma certa liberdade que está associada a ideia de autonomia”*.

Em continuidade, ele tece ainda considerações sobre o currículo escolar e consegue perceber ações que pretendem contemplar temas transversais, problematizando conceitos que tendem a ser relegados a posições marginalizadas ou com grau menor de importância. *“Durante o desenvolvimento do estágio foi percebido que ocorrem diversas ações na escola a fim de trabalhar diversos temas sociais, principalmente com a finalidade de aproximar a escola da comunidade. [...] Além disso, na escola percebe-se a importância dos temas transversais que promovem a aprendizagem, bem como a conscientização sobre assuntos cuja importância é deixada em segundo plano que estão presentes na sociedade e cotidiano dos alunos”*.

É notória a riqueza de aprendizados que se depreende a partir da vivência do estágio, permitindo que o/a estudante consiga ver de forma mais concreta termos e conceitos que fazem parte do seu processo formativo. Ao transitar dentro dos muros escolares, e estabelecer relação com os/as demais profissionais, o/a futuro/a professor/a vai sendo imerso na organização que constitui e dá forma à escola. Pode-se perceber nos registros do diário de campo que vão surgindo elementos na escrita do estágio que fazem parte desse universo do ser professor/a, como planejamento, currículo, avaliação, estratégias de ensino e aprendizagem. Dito de outro modo, o/a estudante ao desenvolver a atividade do estágio está constantemente acessando um universo teórico-metodológico

que lhe dá condições de perceber e entender a presença dos conceitos, anteriormente citados, no cotidiano escolar, e de forma mais restrita, dentro da sala de aula.

Pensando sobre a formação do/a professor/a, Imbernón (2011, p. 41), ressalta que ela “[...] se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação”, tais estratégias apenas são possíveis no exercício de um movimento constante da teoria à prática e da prática para a teoria. Nessa direção, Fortunato, Araújo e Medeiros (2022, p. 141), compreendem esse processo de chegada a docência, enquanto “um trabalho de autoconstrução e de autoformação”, que possibilita uma formação inicial para aqueles/as que ainda não tiveram contato com a sala de aula, e de uma formação continuada para quem já está exercendo a profissão.

Em seu momento de regência, o estagiário inicia registrando sua primeira grande dificuldade, estando na posição de professor, em exercício: *“pude perceber uma dificuldade para a grande maioria dos futuros professores, o controle da turma. Essa questão assusta alguns dos graduandos pelo fato de que ao chegarem na escola se dão conta da realidade que enfrentarão ao entrar na sala de aula, fato que à primeira vista pode causar um imenso choque”*. Ele segue articulando essa dificuldade, e a partir da sua experiência, desenvolve algumas considerações sobre os possíveis motivos desse “susto”, sobre o controlar a turma.

“A meu ver, isso ocorre pela falta de experiência do futuro professor em relação às estratégias para atrair a atenção do aluno, pois, além disso, é comum o futuro professor se preocupar mais com o conteúdo em si, ao invés da maneira em que os alunos irão recebê-lo. É visível um certo medo sobre o domínio do conteúdo, ainda mais de eventuais perguntas emergentes dos alunos”. Essa articulação feita pelo estagiário ao observar e intervir na realidade observada são oriundas do seu processo de inserção na realidade escolar, e também fruto de seu processo formativo vivenciado no âmbito da universidade, “ao ingressar no curso de licenciatura suas lentes são ampliadas, possibilitando compreender as relações estabelecidas na educação”, (Santos; Alves; Lima, 2022, p. 5).

No bojo das inferências tecidas a partir de sua intervenção, ele registra outros pontos que pôde atentar durante o momento de regência: *“Outra questão é o controle da duração da aula e o manejo dos momentos da aula, pois cada turma possui uma dinâmica distinta, exigindo do professor uma versatilidade e flexibilidade para lidar com as diferentes situações”*. Esse olhar lançado sobre o exercício docente, a partir da

experiência do estágio supervisionado, toca na dimensão da formação do/a professor/a, dito de outro modo, dos conhecimentos que lhe são necessários, não apenas com relação aos conteúdos, mas, também de conhecer a realidade e a partir dela gerar as intervenções necessárias. Nesse aspecto, Batista e Lima (2022), destacam a importância de que o/a professor/a integre de forma harmônica os conteúdos exigidos em uma articulação das diversas realidades encontradas no seio da sala de aula.

Caminhando para o encerramento de seus registros, o estagiário desenvolve uma reflexão sobre a experiência de estar em sala de aula, enquanto docente, tendo contato com os/as estudantes e ministrando aula: “[...] ao final do Estágio Supervisionado I, pude perceber que tenho o desejo de ser um profissional da educação além de contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais afetiva para com a Matemática por parte dos meus alunos, buscando despertar nos mesmos a matemafilia⁵”.

Os registros realizados no diário de campo, pelo estagiário, e aqui analisados enquanto relatos de experiência, evidenciam o estágio como um momento de aprendizado e de formação, como espaço de conhecimentos e também enquanto momento de pesquisa. Nas nuances que perpassam a escrita do estudante e no seu contato com a realidade na qual ele irá atuar é perceptível o envolvimento construído com a sua formação, e na articulação possível entre universidade e a instituição da educação básica, na promoção da relação entre teoria e prática.

Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 92) “espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes, e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes”, o estágio supervisionado é um desses espaços formativos, de extrema importância que permitem ao/à formando/a exercitarem esse ser professor/a que não se esgota na conclusão do curso de licenciatura, mas, que segue continuamente durante toda a carreira.

Algumas considerações

A formação docente possui um grau de complexidade que não pode ser desconsiderado nos processos formativos de futuros/as professores/as, uma vez que não trabalhamos com situações estanques ou com o desenvolvimento de métodos milagrosos que poderão ser replicados indistintamente em nossas salas de aula. Trata-se sempre de

⁵ Afeição, gosto ou preferência pela Matemática. (Nunes, 2023, p. 77)

situações singulares, que necessitam ser consideradas em seus respectivos contextos, à luz de um campo teórico discursivo que dê condições ao/a profissional da educação de intervir nessa realidade, fomentando a promoção de mudanças e avanços.

A feitura deste artigo buscou evidenciar, através do relato de experiência, essa complexidade e as nuances que a perpassam constantemente, tendo como pano de fundo a vivência do estágio supervisionado, compreendido aqui para além de uma ação prática instrumental, mas como campo de conhecimentos, pesquisa e formação docente. O exercício profissional, de ser professor/a, pressupõe formação, que prepare os/as indivíduos/as para constantes mudanças que precisam ser consideradas em suas ações.

Através do relato, aqui analisado, inferimos a importância do estágio supervisionado, como possibilidade de aproximação com essa realidade, na qual futuros/as docentes irão ser inseridos/as. No ato de registrar o seu transitar na instituição escolar, em seu diário de campo, foi possível evidenciar o constante acesso à dimensão teórico-prática e a relação que se fazia necessária para as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, em um pensar e refletir que só foi possível tendo por base uma práxis educativa que envolve de forma indissociável teoria e a prática, ação-reflexão-ação.

O estágio supervisionado, desse modo, é um importante caminho a ser trilhado pelos/as estudantes de licenciaturas, como espaço de aprendizado e de formação profissional. O contato com seu futuro local de atuação profissional se mostrou de extrema relevância para que o/a estudante possa refletir sobre o seu processo formativo, acionar campos teóricos e intervir na realidade encontrada.

Recebido em: 01/01/2024
Aprovado em: 24/10/2024

Referências

BATISTA, A. C.; LIMA, A. S. Formação, saberes docentes e identidade profissional: o que dizem as professoras do município de Mamanguape - PB?. **Educação em Foco**. Belo Horizonte - MG, v. 25, n. 46, mai./ago. 2022.

FONTEQUE, V. B. **A criatividade na formulação de problemas de alunos do ensino fundamental I e II**: um olhar metodológico em sala de aula. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H.; MEDEIROS, E. A. Ser Professor e os sentidos da Didática por meio da lição tríplice: renascimento, conhecimento, compaixão. **Série-Estudos**. v. 27, n. 59. jan./abr. 2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KHAOULE, A. M. K.; CARVALHO, E. F. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. **Anais [...]**. III Simpósio Nacional de História da UEG. Iporá - GO, 2013. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/simposionacionaldehistoria/article/view/2184>.

MIRANDA, J. R.; SOUSA, M. S. B. A formação inicial de professores: uma análise entre o PIBID e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia. **Cocar**. v. 15, n. 33, 2021.

MONTÃO, L. C. V. Refletindo sobre a observação no contexto do estágio supervisionado obrigatório realizado em ambiente educacional. **Anais [...]**. VIII Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Campina Grande - PB, Editora Realize, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89585>.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista - BA, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez., 2021.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**. Sorocaba - SP, v. 12, n. 1, 2010.

NUNES, I. L. L. **Robótica educacional no ensino de Matemática: mapeamento da produção científica e proposição de framework teórico-metodológico**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, C. M. M.; ALVES, F. C.; LIMA, M. S. L. Fundamentos teóricos da docência no estágio supervisionado. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara - SP, v. 26, n. 4, 2022.