



Intercâmbio docente no estágio supervisionado: atitudes para uma ação pedagógica significativa

*Matheus Felipe Silva do Nascimento;
Raquel Lucas de Azevedo Segundo.*

1

Resumo: A experiência do estágio docente supervisionado é encarada, em muitos casos, como mais uma etapa curricular da formação pedagógica ou, ainda, como simples exercício prático de uma teoria desenvolvida ao longo do curso. Neste ensaio, apoiamos-nos na bibliografia em torno do tema para destacar o papel central que esse componente impõe à formação docente, destacando as contribuições que podem ser feitas entre professor supervisor e docente estagiário, em uma relação mútua e horizontal. Com o aporte teórico, o trabalho desenvolvido propõe a reflexão acerca de atitudes indispensáveis a uma ação pedagógica significativa, rompendo com uma cultura docente que superestima os saberes e as propostas já estabelecidos e as práticas que enrijecem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Estágio docente, Intencionalidade pedagógica, Teoria-prática.

Introdução

A experiência do estágio em sala de aula pode direcionar a diferentes rumos, desde o reconhecimento de si enquanto sujeito de uma atuação que dialoga com os objetivos e com a ação docente observada que acaba sendo, pouco a pouco, incorporada a partir das vivências obtidas em campo com a professora supervisora, ou, por outro lado, seguir um caminho avesso, de afastamento do professor em formação frente às práticas e, até mesmo, à própria área ou etapa de ensino objeto do estágio, obscurecendo sua compreensão a respeito da importância do conhecimento sobre o campo e das potencialidades do trabalho pedagógico dentro do contexto vivenciado. De todo modo, estar em sala de aula podendo observar, dialogar e participar mediante o desenvolvimento de outros sujeitos é uma experiência que atravessa irremediavelmente a composição do ser docente e, indo além, do ser gente, no olhar para o outro, buscando entendê-lo e entender-se a partir dele. É se perceber parte de um organismo que possui lógica e ritmos próprios, que postula no indivíduo a capacidade de distinguir corpos, ideias, singularidades que fogem do previsível e, frequentemente, do planejado.

Assumir uma postura engessada diante do estágio supervisionado, encarando-o apenas como mera carga horária a ser cumprida dentro do currículo, como algo descolado daquilo que será seu cotidiano profissional, pode comprometer a construção do ser educador, pois parte do desconhecimento básico dos elementos que comporão a sua prática. Dessa forma, entender o contexto onde se está inserido deve ser eixo norteador da prática adotada, fundamento no qual a ação docente não pode estar desvinculada em nenhuma hipótese, sob risco de se tornar uma ação esvaziada de sentido e desconexa de qualquer objetivo pedagógico. Uma inércia pedagógica, fato corroborado por Pimenta e Lima quando apontam que

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.” (2010, p. 45)

Sendo explícita a dimensão formativa do estágio para o educador em construção, é preponderante que se compreenda também que toda a ação – ou a ausência dela – produz impactos nos sujeitos envolvidos dentro do ambiente educativo em que se está inserido. Cabe ao educando-educador atentar-se para o movimento dinâmico que há na realização do seu estágio, uma vez que as vivências desenvolvidas atravessam a cultura estabelecida na escola dentro de todos os ambientes de aprendizagens, e que estudantes, professores, gestores e demais agentes do espaço escolar objeto do estágio são atores dessa experiência na mesma medida em que são transpassados por ela.

Discussão teórica

A fim de que se perpetue, durante a caminhada partilhada das atividades dentro da instituição, memórias positivas e de trocas simultâneas de conhecimento, que possam construir um intercâmbio docente real, horizontal e democrático entre professor supervisor e estagiário, é necessário que se idealizem ações assertivas e dialógicas, pensadas cuidadosamente ao assumir um compromisso ético-educacional, político, cultural e social. O que chamaremos de “quatro atitudes para uma ação pedagógica significativa” poderão ser vistos como pontos exaustivamente discutidos à primeira vista, dando a impressão de ideias ultrapassadas ou simples reiteração de temas já abordados. Mas dentro do que vem sendo construído nas salas de aula, em termos de trabalho docente, torna-se cada vez mais importante trazer à tona pontos como esses, ainda que sob o estigma de saturados. Até mesmo porque, em diversos casos, a cultura docente nos coloca em ciladas das quais não reconhecemos nossa infundável ignorância e nem, conseqüentemente, a necessidade de saber mais, ou seja, a limitação dos nossos métodos e propostas didáticas. Fazendo, dessa maneira, vista grossa a discussões, princípios e ações sobre os quais superestimamos nossa expertise. Traremos, então, quatro atitudes elencadas como basilares para uma ação docente que não se permita descolar da realidade, seja dentro ou fora da sala de aula, uma vez que compreendemos essa desconformidade entre o que se faz enquanto prática e os impactos disso como peça-chave para a grave perda do sentido real do trabalho pedagógico. São elas: a escuta, as atividades diagnósticas para avaliação, a intencionalidade pedagógica, e, por fim, a fundamentação do discurso e da prática.

A escuta

Ao nos colocarmos dentro de um espaço coletivo, independente das diversas faixas etá-

rias, o exercício da escuta é renovador e ampliador da nossa percepção sobre os lugares, os indivíduos, o movimento dos seus corpos e o quanto isso deixa pistas das suas escolhas, possibilidades e impossibilidades. Ao nos debruçarmos sobre essa ideia, Freire (1996, p. 43) constata que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”, dado que assumir essa postura implica em uma aproximação entre duas ou mais pessoas, que se concebem igualmente importantes para aquele grupo, e se entrelaçam mentalmente em uma convicção de que são valiosas umas para as outras. Torna-se perigoso e incôfortável um estado onde as pessoas se coloquem em um lugar de superioridade sobre as outras, numa asfixia gigantesca que revela uma figura autoritária, em ações desvinculadas às realidades e aos interesses infantis, sequer possibilitando um ambiente de escuta-fala-pensamento. É necessário que se deixe de “falar a” para “falar com”, em um espaço com silêncio e não silenciado (FREIRE, 1996), visto que o não pertencimento ao local evoca sensações que as afastam da condição de participante-ouvinte. Para tal, é necessário fomentar, diariamente, um comportamento pessoal e coletivo-atencioso, uma vez que “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Sendo assim, faz-se evidente que a adoção dessa atitude é um importantíssimo passo para a convergência e o alinhamento à uma prática pedagógica significativa, que não resume a/o educanda/o apenas a uma circunstância de passividade e de uma observação não-atuante. Pelo contrário, observar com atenção significa perceber ali uma brecha para as discordâncias, problematizações, discussões e ressignificações, tomando os ambientes de aprendizagens como nossos, de todas e todos.

As atividades diagnósticas para avaliação

Tomar profundo conhecimento da realidade dos educandos requer disposição e movimentos que, em diferentes medidas, façam o corpo docente perceber os caminhos para superação de problemas e avançar em busca de metodologias capazes de fazer com que o grande grupo aprenda e não acabe deixando extensas fissuras entre uma ou mais crianças, e outras. Sendo assim, as atividades diagnósticas se apresentam como uma alternativa pedagógica atraente, uma vez que detectar aquilo que o educando já conhece e aquilo que ele ainda não desenvolveu enquanto aprendiz, é um pontapé inicial para o avanço, acompanhamento e triunfo das necessidades discentes em uma avaliação contínua. A avaliação nesse caso “[...] não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (HOFFMAN, 2012, p. 13 apud FRANÇA et al. 2019, p. 4) e, sendo processo contínuo, seus registros vão demarcando, fielmente, aquilo que se apresenta inicialmente e vai se constituindo, durante a caminhada, como intervenções urgentes e necessárias.

Os registros, inclusive, se mostram “úteis por possibilitar o acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo de um determinado período” (BOAS, 2013, p. 98 apud FRANÇA et al. 2019, p. 5) e precisam tornar-se uma prática frequente, séria e sistemática, resultando em um trabalho docente comprometido com a reflexão das ocasiões, visto que que o déficit pedagógico pode partir das atitudes – ou a ausência delas – tomadas pelo/a professor/a. Além do mais, é preciso pensar quais são os instrumentos capazes de oferecer base para que a/o professor/a exerça seu conhecimento, entrelaçando a intencionalidade pedagógica das atividades propostas e os objetivos de aprendizagem pensados para os momentos, percebendo as condições em que cada criança se encontra diante dos desafios propostos.

É fundamental destacar que a escolha dos instrumentos e dos objetivos que envolvem o ato de avaliar está diretamente ligada com a preocupação dos sujeitos que a escola pretende formar. Sendo assim, a avaliação na educação infantil é marcada por diversos âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diferentes linguagens. (FARIA; BESSELER, 2014, p. 161)

No fim, para além de toda sua importância, a atividade diagnóstica ainda se torna peça fundamental para os relatórios de aprendizagem individuais, elaboradas pelo docente da turma – a cada trimestre – que descrevem quais foram as percepções iniciais do/a educador/a com relação ao nível de desenvolvimento do educando, quais foram as intervenções pedagógicas diante dos impasses, quais estímulos foram enaltecidos e como a criança reagiu perante os variados episódios.

A intencionalidade pedagógica

Dentro do planejamento das atividades pedagógicas, um fator torna-se necessário e importante, de maneira invariável: a intencionalidade. Ao iniciar qualquer atribuição docente, é impossível assumir uma postura de neutralidade, visto que nossas decisões partem de um lugar de existência no mundo baseada em experiências e conhecimentos que nos aproximam de algumas ideias e nos afastam de outras. Nesse sentido, “cabe-nos aqui reforçar o entendimento do trabalho do professor como uma ação intencional, que implica um fazer pedagógico [...] organizado” (LIB NEO, 2010 apud CAMPOS; RAMOS, 2021, p. 222), manifestando, assim, a seriedade que os movimentos de escolhas – ou abandonos – possuem.

Em conformidade a isso, não há intencionalidade pedagógica quando o termo se esvazia de sentido ao não ganhar contemplação em nenhuma atividade, seja ela curricular, estruturante ou cotidiana, e que acolha as subjetividades das/os educandas/os, suas necessidades educacionais específicas, e suas prioridades mais urgentes.

A prática pedagógica se faz a partir do pensar, do planejar, do organizar espaços e tempos de aprendizagens para as crianças e todo esse processo é realizado com base nas concepções de criança, de infância e de Educação Infantil que o professor possui. (CAMPOS; RAMOS, 2021, p. 223).

Sendo assim, a intencionalidade educativa precisa ganhar vida para além da pseudo

compreensão do termo e da sua importância nos processos seletivos e concursos públicos. O termo precisa ser vivenciado dentro da escola, no interior dos espaços formativos e constituinte de direitos das crianças, intrinsecamente relacionado na práxis docente, pulsando e dando sentido às práticas que emancipam, incluem e pluralizam essências.

Por meio da intencionalidade pedagógica é dada aos professores a responsabilidade de fazer com que os momentos vivenciados pelo estudante dentro do ambiente escolar sejam momentos formativos. Seja qual for a etapa ou modalidade de ensino ou nível de desenvolvimento do aprendiz, é papel basilar da docência entender as relações estabelecidas entre sujeito e meio e, a partir desse entendimento, produzir as condições necessárias para que esse tenha a garantia da sua aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao docente compreender as limitações e potencialidades dos seus estudantes, para não utilizá-los como fronteiras que cerceiam os possíveis caminhos a serem seguidos. Por isso, não é viável exercitar uma intencionalidade pedagógica assumindo uma postura de subestimação daquilo que o educando pode aprender, mas, fundamentalmente, para construir junto aos estudantes os meios para ultrapassar aquilo que antes era entendido como o único modo possível. No contexto da Educação Infantil, esse cenário não muda, embora os métodos, recursos, ritmos e aprendizagens sejam outros. A garantia da aprendizagem permanece sendo pilar do trabalho docente, tendo o profissional os conhecimentos teóricos e práticos para conceber o seu aluno enquanto sujeito que vivencia um período da sua existência com experiências e demandas próprias, aqui representados pela infância. É dentro desse contexto que se deve pensar a educação construída e exercitada, uma vez que a criança está situada em uma realidade social, histórica e econômica que irá definir de que maneira se constitui a sua infância. A intencionalidade pedagógica parte, então, desse conglomerado de sentidos e conjunturas, tanto com fim nas relações que precisam ser estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno, como também nas práticas e ações que serão desenvolvidas para alcançar as aprendizagens esperadas e necessárias à prática social do educando.

A fundamentação do discurso e da prática

A partir dos pontos já apresentados como atitudes indispensáveis a uma ação pedagógica significativa, é latente na construção do ser educador que o exercício do seu trabalho se dê sempre através de uma fundamentação. Reflitamos que para entender a importância da escuta, do diagnóstico, do planejamento e, por consequência, da intencionalidade pedagógica que permeia todos esses processos, tem-se como base uma ou várias teorias, bem como práticas já experienciadas, observadas ou acessadas em alguma medida. Nenhum aspecto da ação pedagógica emerge da pura e simples inventividade – ainda que seja indispensável o potencial criativo docente – e em contrapartida, não são também esses aspectos resultados fidedignos e inalterados de outras atuações ou saberes teóricos. Fato é que, como indicam as autoras Pimenta e Lima, imbuídas da proposta da epistemologia da prática de Sacristán (1999), a ação pedagógica parte

da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva', ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência 'teórico-prático' em constante processo de re-elaboração. (2006, p. 16)

Teoria e prática se apresentam, desse modo, indissociáveis no contexto da ação pedagógica. Ousamos afirmar de maneira categórica que o trabalho docente que se exime do aprofundamento de uma dessas duas vias submete-se a extirpar o sentido fundante da sua causa, função social da sua atuação, tornando-se danoso em sua gênese. Sabendo, portanto, da importância social que exerce um educador, em que pese seus preceitos individuais a respeito disso, a reflexão sobre a ação e a reestruturação das bases que fundamentam esse movimento é exercício contínuo amparado sempre na realidade pela qual o educador se vê confrontado. Ainda conforme as autoras, intui-se que

a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 16)

Isto posto, a teoria oferece os caminhos pelos quais é possível atualizar e reinventar a prática, sendo essa a simbiose da ação pedagógica contextualizada e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem significativo, que atravessa o discurso e dimensiona o fazer docente para além do sucesso pessoal, produzindo efeitos na prática social cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo educativo e reiterando na ação pedagógica aquilo que se discute nos fundamentos (FREIRE, 2003).

Considerações finais

No decorrer de vários anos de trabalho e dentro de uma realidade onde se exalta a "racionalidade" e a capacidade de realizar tarefas e alcançar objetivos de forma acelerada, corroborando para um falso mérito de produtividade, é comum vermos um certo nível de negligência – por vezes até involuntária – com o exercício da autorreflexão sobre a prática docente. Em razão desse fato, muitas professoras e professores passam a tornar mecânica a rotina em sala de aula, bem como seu planejamento, distanciando-se das intencionalidades e motivações didático-pedagógicas que devem ser basilares à sua atuação.

Com isso, perde-se também a sensibilidade de perceber detalhes específicos de cada criança, interesses em comum que podem ser melhor trabalhados, dificuldades ou mesmo oportunidades de pensar e replanejar os momentos de aprendizagem a partir daquilo que acontece dentro do ambiente escolar e também fora dele. Uma simples pergunta como

“como foi seu final de semana?” pode ser reveladora tanto da vivência da criança dentro da sua realidade social e familiar, como dos seus interesses e potenciais de construção de um novo conhecimento que possua maior engajamento da turma, tendo o importante fundamento de partir daquilo que pensam.

A experiência do estágio supervisionado se mostra como uma possibilidade de expandir a visão que o docente se acostuma a ter dentro da sala de aula partindo sempre das suas próprias práticas e isolando o trabalho pedagógico que ocorre nesse espaço geográfico de tudo que simultaneamente se transforma porta à fora e, essencialmente, nas singularidades e realidades diversas dos seus educandos. Romper com a lógica posta é necessário para reinventar o modo como se materializa a ação pedagógica, para quebrar a mecânica da rotina preestabelecida, do roteiro didático desenhado sempre sob os mesmos moldes. Assim, desafiando o educador a ser tanto mais quanto possa ser sua relação com os processos de ensino e aprendizagem diversos, compreendendo sua importância social, refletindo e interpelando sua própria atuação no diálogo teórico-prático.

Desse modo, a partir das observações feitas durante o exercício de observação-participação-regência dos estágios supervisionados, é possível observar diferentes pontos através das diferentes situações experienciadas, e como resultado da reflexão acerca deles, vai se desenhando uma conclusão providencial acerca da prática docente. É evidente que as discussões e pontos aqui levantados não se esgotam neles mesmos, possuindo uma relação mútua e, não obstante, vários desdobramentos. Há de se considerar ainda que uma experiência de estágio docente que normalmente se realiza durante algumas poucas semanas não revela tudo sobre o trabalho realizado, mas se apresenta como importante recorte com vivências e informações relevantes à reflexão. E, em certa medida, reincorpora o que se pensa sobre a área em foco, indo além, nos encontros e desencontros entre o discurso e a prática. Dentro desse constante deslocar-se entre observação, ação e reflexão, os pontos específicos destacados sobressaíram-se de forma preponderante, tornando indispensável sua análise e discussão, demanda legitimada por ocorrências e narrativas percebidas, bem como por ausências e silêncios inevitavelmente resultantes das decisões tomadas no ambiente educativo protagonizado por nossas vivências acadêmicas e docentes.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** 24. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 6. p. 66-79.

CAMPOS, Rafaely K. do N.; RAMOS, Tacyana, K. G. Entre Limites e possibilidades: partici-

pação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente. **Debates em Educação**. Alagoas: v. 13, n. 33, p. 219-239, Dez. 2021. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12662/9337>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial, 2019.

FARIA, Ana Paula; BESSELER, Lais Helena. A avaliação na Educação Infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP: v. 25, n. 3, p. 155-169, Set/Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/AVALIACAO%20ED%20INFANTIL/Leitura%201.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FARIA, K. P. de M. **Já li coisa, então, eu posso inventar mais!**: a leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FORMOSINHO, J. **Pedagogia (s) da infância**: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, J. **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre.: Artmed, 2007.

FRANÇA, et al. **Registros da aprendizagem discente como instrumento de avaliação diagnóstica na Educação Infantil**. VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019, p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID9409_11092019145521.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006