

Observando para Transformar: contribuições do Estágio Supervisionado de observação para a Formação Inicial Docente

Observing to Transform: contributions of the Supervised Observation Practicum to Initial Teacher Education

Observar para Transformar: contribuciones de la Práctica Supervisada de Observación para la Formación Inicial Docente

Marcela Eduarda Santos da Cruz¹
Mellissa Moreira Figueiredo Barbosa²

Resumo: Este relato tem como objetivo narrar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado de Observação do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Apresentamos uma reflexão sobre a relevância que os estágios, sobretudo na modalidade de observação, exercem no processo de formação inicial de professores. Assim, esse trabalho é resultado da experiência no componente curricular no primeiro dos seis estágios exigidos pelo currículo atual do curso. Essa prática foi realizada na escola campo, a fim de observar professores de língua inglesa em sala de aula. Tais experiências se alicerçam em autores como: Biazi *et al.* (2011), Ferragini e Tognato (2018), além de Leffa (2011, 2012) e Freire (1968). Nessa perspectiva, acreditamos que todos os processos de formação social são intrínsecos à educação básica e à disciplina de Estágio de Observação é fundamental para a formação inicial docente, a fim de mobilizar conhecimentos, crenças, atitudes, saberes e vivências através da observação da prática. Portanto, é importante ressaltar que os resultados que foram encontrados durante o estágio foram transformados em projetos de intervenção para promover a formação integral tanto dos alunos da escola quanto dos professores em formação inicial.

Palavras-chave: Estágio de observação. Formação inicial docente. Educação pública superior. Ensino de Língua Inglesa.

Abstract: This report aims to narrate the experiences during the Supervised Observation Practicum in the English Letters Major at the State University of Feira de Santana (UEFS). We reflect on the Practicum course's significance, especially in the observational aspect, within the context of initial teacher education. This work stems from the practical component, specifically the first of six practicums mandated by the current curriculum. The practical phase occurred at the field school, focusing on observing English language instructors in classrooms. These experiences draw upon insights from authors such as Biazi *et al.* (2011), Ferragini and Tognato (2018), Leffa (2011, 2012), and Freire (1968). From this perspective, we argue that societal development processes are intrinsically connected to basic education, with the Observational Practicum playing a pivotal role in initial teacher education. It facilitates the mobilization of knowledge, beliefs, attitudes, competencies, and

¹ Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Monitora voluntária da disciplina de EDU670 - Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Atualmente é bolsista pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Orais - GEPO (FAPESB/UEFS). marcelaeduardacruz199@gmail.com

² Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA); Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Orais - GEPO (CnPq/UEFS). mmfbarbosa@uefs.br



experiences through observation. It is crucial to emphasize that findings from the practicum have been transformed into intervention projects, aiming to foster comprehensive development in both students and educators at the early stages of their educational journey.

Keywords: Observation Practicum. Teacher Education. Public Higher Education. English Language Teaching.

Resumen: Este relato pretende narrar las experiencias vividas durante la Práctica de Observación Supervisada de la Licenciatura en Letras-Inglés de la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS). Presentamos una reflexión sobre la relevancia que las prácticas, especialmente en la modalidad de observación, ejercen en el proceso de formación inicial de profesores. Así, este trabajo es resultado de la experiencia en el primero de los seis períodos de prácticas exigidos por el currículo actual del curso. Esta práctica se realizó en la escuela de campo, con el fin de observar a profesores de lengua inglesa en el aula. Tales experiencias se fundamentan en autores como: Biazi et al. (2011), Ferragini y Tognato (2018), Leffa (2011, 2012) y Freire (1968). Creemos que todos los procesos de formación social son intrínsecos a la educación básica y que la Práctica de Observación es fundamental para la formación inicial docente, a fin de movilizar conocimientos, creencias, actitudes, y vivencias a través de la observación de la práctica. Por tanto, es importante resaltar que los resultados encontrados durante la práctica se transformaron en proyectos de intervención para promover la formación integral tanto de los alumnos de la escuela como de los profesores en formación inicial.

Palabras clave: Práctica de observación. Formación inicial docente. Educación pública superior. Enseñanza de Lengua Inglesa.

Introdução

Este relato foi desenvolvido a partir do que foi experienciado no Estágio Supervisionado de Observação do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Com *campus* sede localizado em Feira de Santana, cidade do interior do estado da Bahia, a UEFS é uma instituição pública de ensino superior que oferta cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades licenciatura e bacharelado, estando estes dispostos em 4 (quatro) áreas de conhecimento, a saber: Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Ciências Naturais e da Saúde, além de Letras e Artes.

Em 2020, alguns cursos de licenciatura da universidade sofreram atualizações em seus currículos, incluindo o curso de Letras-Inglês, o qual as autoras deste relato estão vinculadas. Sendo assim, na conjuntura atual, esta licenciatura promove habilitação exclusiva para o ensino da língua Inglesa, sendo que previamente havia a oferta na modalidade de dupla habilitação, português e inglês. Neste sentido, ampliou-se a carga horária das disciplinas nos eixos científico-cultural, pedagógico, prática educativa, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso.

Destarte, no currículo vigente, há a exigência de participação em 6 (seis) estágios supervisionados, que vão do quinto ao oitavo semestre, e inserem o licenciando no seu

campo de atuação gradativamente com o passar dos períodos. O estágio que baseou este relato foi o primeiro desses, e foi ofertado aos estudantes do 5º semestre, com o objetivo de inseri-los em uma escola-campo para que fosse elaborado um projeto de intervenção em consonância com as percepções obtidas no período de permanência na escola.

Nesse contexto, optou-se por uma das escolas da rede estadual, a qual não mencionaremos o nome, mas que é considerada uma das mais tradicionais da cidade de Feira de Santana. Essa decisão foi tomada com base no forte vínculo que este espaço já possuía com a UEFS, pois, além dos estudantes de estágio supervisionado, a escola costumava receber também bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados a diversos subprojetos da UEFS, incluindo os de língua inglesa. Dessa forma, a direção e os professores de inglês da instituição prontamente aceitaram que as observações fossem realizadas nesse espaço.

Este trabalho foi então idealizado com a finalidade de descrever a relevância do estágio supervisionado, sobretudo de observação, na formação docente e, portanto, foi escrito em conformidade com as percepções obtidas durante o período de permanência na escola-campo. Sendo assim, neste relato, abordamos a experiência com o estágio supervisionado de observação em seus 3 (três) aspectos: 1) apontando como a formação docente pode ocorrer por meio da observação, 2) apresentando-o em uma perspectiva mais reflexiva, 3) analisando a prática docente dos professores-regentes, bem como o que foi observado na sala.

No que concerne aos aspectos metodológicos do estágio, gostaríamos de segmentar o processo em cinco partes. A princípio, as atividades concentravam-se em discussões dentro da universidade para que pudéssemos nos preparar teoricamente para as práticas, tendo em vista que se tratava do primeiro estágio da nossa graduação. Em seguida, iniciaram-se as atividades dentro da escola-campo, momento no qual depositamos nossos esforços em observar e registrar o que presenciávamos. Vale salientar que foram feitos registros de todo o processo, e o conteúdo documentado culminou em um diário reflexivo, arquivo o qual recorreremos para a elaboração deste relato.

Posteriormente, adotou-se uma abordagem mais participativa, na qual nós interagíamos com os alunos, e professores da escola, a fim de conseguir uma visão mais aprofundada das práticas pedagógicas empregadas em sala de aula. Sendo assim, foi feita uma análise crítica das observações, o que estimulou discussões tecidas durante encontros na universidade. Neste momento, as complexidades do ambiente escolar onde estávamos inseridos e da educação pública em si foram abordadas com a finalidade de elaboração de um projeto de intervenção.

Vale ainda enfatizar que, todas as atividades desenvolvidas no estágio de observação e que serão mencionadas neste relato, assim como, todas as reflexões e aprendizados que emergiram desta experiência, ocorreram em virtude da parceria estabelecida entre a universidade e a escola. Portanto, é imprescindível citar que quando a escola abre as portas para professores em formação, ocorre uma ação conjunta, na qual a devolutiva para a comunidade poderá ser feita de diversas formas: por vezes através de projetos de intervenção ou por ações extensionistas, às vezes por meio de produções que quando publicadas dão voz a estes grupos, mas, na maior parte das circunstâncias, ocorre por meio da conscientização dos estagiários que concluem a licenciatura desejosos de retornar para a educação básica com um olhar mais sensível.

As escolas são, portanto, um campo profícuo para pesquisas, pois todos os processos de formação social desaguardam na educação básica, no entanto, reiteramos que é preciso que haja uma cooperação entre escolas e universidades, principalmente as da rede pública, para que os pesquisadores não só tenham acesso a este campo de estudos, mas também para que os resultados do que lá foi pesquisado sejam convertidos em medidas de intervenção que promovam a formação integral destes alunos.

Por último, concluímos este trabalho apresentando como o estágio supervisionado, sobretudo de observação, pode ser concebido com um ato de pesquisa. E nesta conjectura, concluímos que as escolas e o estágio em si funcionam para os estagiários como espaços formativos, isto é, o ambiente mais propício possível para que um educador em formação analise como a docência ocorre de fato, e para que possa gerar os seus primeiros achados acerca das questões que são mobilizadas na educação pública.

A Licenciatura em Letras-Inglês na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Criada na década de 1970, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi pensada com o objetivo de descentralizar o acúmulo de instituições de ensino superior da capital para as cidades do interior da Bahia. Atualmente, além do *campus* na sua cidade de origem, a UEFS possui *campi* avançados em Santo Amaro, no Recôncavo Baiano, e em Lençóis, na região serrana da Chapada Diamantina.

O *campus* sede, ao qual as autoras estão vinculadas, está localizado no Portal do Sertão, interior do estado da Bahia, e conta com: sete módulos e dois pavilhões para aulas, cantinas, pátios e auditórios, laboratórios, biblioteca, restaurante universitário, o edifício da reitoria e administração central, além de centros de unidades administrativas, museus, parque desportivo, serpentário, herbário, um centro de educação básica para a educação infantil, residência universitária e residência indígena.

Ainda em Feira de Santana, a UEFS conta também com unidades extra *campus* como o Horto Florestal, o Observatório Antares, o Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), o Serviço-escola de psicologia, clínicas odontológicas, além de outro Centro de Educação Básica, neste caso ofertado para alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. A universidade oferta 31 (trinta e um) cursos de graduação nas modalidades bacharelado e licenciatura, nesta última os cursos de Letras estão entre os mais tradicionais, e são eles: Letras Vernáculas, Letras com Francês, Letras com Espanhol, e Letras-Ingês.

No que se refere às licenciaturas, é indubitável que a decisão de escolher a carreira docente implica no comprometimento com o objeto de ensino, uma vez que subentende que os professores precisam ter segurança sob a disciplina que lecionam. No campo do ensino-aprendizagem de inglês, a não proficiência na língua fica evidente com a ausência da prática da oralidade pois é impossível simular a comunicação:

O insucesso também permeia outras disciplinas, mas lá talvez seja mais fácil para o professor fingir que ensina e para o aluno fingir que aprende. Ao se mascarar o que não se sabe, corre-se inconscientemente o risco de transformar o faz de conta em objetivo de aprendizagem. Esse risco é, pelo menos, menor no caso da língua estrangeira. (LEFFA, 2011, P. 17)

Pensando nisso, o curso de Letras-Ingês da UEFS, ao longo de sua existência, teve diversas atualizações, sendo a última no ano de 2020, na qual passou a ser de habilitação única. A matriz curricular atual visa, portanto, aproximar o graduando, ao máximo, da Língua Inglesa. Deste modo, oferece disciplinas que permitem estudar, de maneira mais aprofundada, as particularidades que tanto a língua em si quanto a cultura anglófona apresentam.

O primeiro aspecto na reformulação do currículo evidencia-se na nomenclatura deste, outrora grafado 'Letras com Ingês', na qual a utilização da preposição 'com', exprime a ideia de que o foco da graduação estaria no estudo das Letras Vernáculas sendo o Ingês uma língua adicional. Desse modo representava a possibilidade de dupla habilitação. Na nomenclatura atual, por outro lado, utiliza-se: Letras-Ingês, grafado com um hífen, dando enfoque à língua inglesa e evidenciando a habilitação única.

Sendo assim, houve também a implementação de um sistema de avaliação de proficiência, que ocorre em três momentos da graduação: ao ingresso, ao fim da primeira metade do curso, e ao final do último semestre. Além disso, a carga horária de componentes curriculares ministrados em língua inglesa aparece em maior quantidade na matriz atual, e ampliou-se a carga horária da disciplina Laboratório de Aprendizagem da Língua Inglesa, que se estende do primeiro ao último semestre.

Os componentes curriculares também foram escolhidos e distribuídos visando, de maneira interdisciplinar, estabelecer ligações entre os conteúdos estudados em cada

semestre, auxiliando os alunos a melhor compreender as disciplinas. Além disso, as disciplinas são organizadas de forma a desenvolver as habilidades necessárias para o aprendizado da língua.

A partir de estudos realizados com alunos de Letras da Universidade Federal da Bahia, foi possível observar que estes estudantes tinham pouco, ou quase nenhum contato com práticas educativas que possibilitassem o desenvolvimento de uma concepção de ensino de línguas mais próxima da real prática de ensino:

E os nossos alunos, via de regra, não são preparados para enfrentar a pluralidade linguística e cultural das nossas salas de aula. Estudar a língua na perspectiva de sua estrutura, como tem sido a prática natural nos cursos de Letras, [...], não é o maior problema, mas sim o fato de se acreditar que apenas esse tipo de conhecimento fará do sujeito em formação um bom professor de português. (MENDES, 2012, P. 675)

Sendo assim, neste contexto citado pela autora, os indivíduos, quer seja na posição de educadores, quer seja enquanto educandos, são impulsionados a enxergar a língua meramente pelo viés da sua função comunicacional, uma vez que, suas vivências, crenças e individualidades não entram em pauta. Contudo, esta concepção, ainda que timidamente, vem sendo desconstruída principalmente no campo do ensino da língua Inglesa, e neste sentido, como analisado por Orr e Almeida (2012), língua e cultura são conceitos indissociáveis. Quanto ao processo educativo, assim como, a postura dos professores diante disto, as autoras afirmam que: “A prática de ensino de Língua Inglesa exige do professor o desenvolvimento de uma postura cultural crítica para que ele possa descobrir quais as implicações do ensino desta língua dentro da nossa sociedade.” (Orr; Almeida, 2012, p. 4)

Pensando nesses aspectos, no currículo atual, adicionou-se um leque de disciplinas que se voltam para as influências culturais e de uso contextual. Desta forma, são ofertadas, por exemplo, as disciplinas de: Fonologia da Língua Inglesa, e Seminário interdisciplinar: Educação, Língua, Cultura e Identidade, além de Semântica e Pragmática da Língua Inglesa. Essas disciplinas trouxeram um ensino decolonial, desmistificando a ideia de que o foco são os países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra, ao estabelecer a concepção do Inglês como língua franca.

Nos atemos a destacar também que, a carga horária destinada a estágios e disciplinas práticas, na conjuntura atual, foi amplamente estendida. Destarte, há a exigência de participação em 6 (seis) estágios supervisionados que vão do quinto ao oitavo semestres, e inserem o licenciando no seu campo de atuação gradativamente, com o passar dos períodos, a saber: 1) Estágio de Observação em Língua Inglesa, 2) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Gestão no Ambiente Escolar, 3) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Docência Compartilhada, 4) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental, 5) Estágio Docente em Língua Inglesa no Ensino Médio, 6) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa em Educação de Jovens e Adultos.

As disciplinas de Prática Educativa, por sua vez, vão do primeiro ao sétimo semestre e possuem foco em aspectos diferentes do ensino de língua Inglesa, que são respectivamente: (I) estratégias de Aprendizagem, (II) ensino de inglês para propósitos específicos, (III) ensino de inglês para crianças, (IV) vivência escolar, (V) avaliação das metodologias de ensino, (VI) avaliação, desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos, e (VII) tecnologias digitais da informação e da comunicação e o ensino de língua inglesa e literatura anglófona.

Dessa forma, outrora, a carga horária despendida com atividades dentro de uma escola-campo era condensada em uma única disciplina de 105 horas, no currículo vigente, por outro lado foram criados 6 estágios que são distribuídos em 4 semestres. Além disso, anteriormente, a prática de observação correspondia a apenas 15 das 75 horas totais da disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Inglesa, atualmente, esta prática é protagonizada em uma disciplina específica, ou seja, o Estágio Supervisionado de Observação, o qual mencionamos neste relato, e é fruto desta reformulação que a matriz curricular do curso sofreu.

Contextualização do Campo de Observação

A escola-campo escolhida para as práticas do Estágio supervisionado de Observação, a qual não terá o nome divulgado, está localizada na zona urbana de Feira de Santana. Visto que, possui forte vínculo com a UEFS, conta com a presença constante de diversos estudantes universitários oriundos dos cursos de licenciatura. Ademais, trata-se de uma escola de administração pública, mais especificamente da rede estadual. Essa instituição possui uma estrutura de grande porte, estando entre as maiores e mais tradicionais escolas da cidade.

Coincidentemente, durante a nossa permanência na escola-campo iniciou-se uma grande reforma que, levando em consideração o longo período de funcionamento da instituição, objetivava a expansão do espaço com a construção de novos prédios e a renovação dos que já existiam. A ampliação da escola se daria a partir da criação de uma cantina que comportasse durante os intervalos e, principalmente, nos períodos de refeição, o grande número de alunos matriculados, além de um auditório para apresentações, períodos festivos e demais reuniões.

Outrossim, a instituição possui salas de aula distribuídas em dois módulos, um para as turmas de Ensino Fundamental, e outro para as do Ensino Médio. Vale salientar que, devido ao grande número de matriculados, essas salas chegam a possuir em torno de 45 estudantes. Então a reforma atingiria as estruturas e instalações das duas construções, como também o terceiro módulo, no qual ocorrem as atividades pertinentes à gestão do centro, comportando ainda alguns laboratórios, uma biblioteca e um auditório.

Por esta razão, o estágio coincidiu com o período em que a gestão da escola adotou um horário especial no qual intercalava-se as semanas de aula de acordo com os graus das turmas, isto é, em uma semana observamos as turmas do Ensino Fundamental nos Anos Finais, pois apenas estes alunos tinham aulas na unidade, e na semana seguinte era a vez de observarmos o Ensino Médio. Por esta razão, preocupando-se com o cumprimento da carga horária prevista, elaborou-se um calendário excepcional com sábados letivos, o qual foi pensado para repor o expediente prejudicado. Vale ainda enfatizar que as semanas com 6 dias letivos foram empregadas ainda durante o período de intercalação.

No período de nossa permanência nessa instituição, ao analisar as relações que compunham aquele microsistema escolar, ficou evidente a adoção de uma filosofia que dialoga com os princípios da “Escola Cidadã” idealizada por Paulo Freire (1968). Nesse sentido, assim como defendido pelo educador, a instituição aposta na elaboração de diferentes projetos que permitam ao alunado e a comunidade na qual está inserida conscientizar-se acerca de suas características culturais, étnico-raciais, de gênero e religião. Ademais, a escola-campo na qual as observações ocorreram se descortinou um ambiente preocupado em acolher as diferentes realidades de seu corpo estudantil, a fim de promover a equidade educacional. A instituição também preconiza a união entre a família e a escola de modo a programar em seu calendário encontros que permitam o diálogo entre pares.

Aspectos Metodológicos: como ocorreu o estágio de fato?

A partir do terceiro ano de graduação, os estudantes de Letras-Inglês da UEFS são enviados para escolas-campo para realizarem o primeiro dos seis estágios que são exigidos pelo currículo vigente do curso. Nesse momento, os graduandos não serão os professores regentes das turmas para as quais são designados, isto é, este estágio não exige planejamento e ministração de aulas, apenas observação. Desse modo, o componente curricular possui carga horária total de 75 horas, as quais foram divididas em aulas expositivas, atividades práticas e extensionistas.

Sendo assim, 45 horas foram designadas para aulas teóricas dentro da universidade, 15 horas para observações na escola-campo, e outras 15 horas foram despendidas com reuniões nas quais participaram os estagiários, os professores de línguas e os gestores da instituição. É importante ressaltar que, a partir do que foi observado, as 45h em sala também foram resguardadas para a elaboração do projeto de intervenção para que fosse posteriormente aplicado na escola.

Ademais, as observações ocorreram em 2023, durante duas manhãs e duas tardes, e as aulas observadas foram ministradas por dois professores que lecionavam nas turmas A, B e C do 7º ano do Ensino Fundamental nos Anos Finais no período da manhã, nas turmas B, E e

F do 1º ano do Ensino Médio também pela manhã, e em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental nos Anos Finais durante a tarde.

Conforme mencionado anteriormente, este foi o primeiro estágio supervisionado da graduação ao qual experienciamos. Por esta razão, antes do início das observações foram realizados estudos de produções teóricas, que embasaram as discussões tecidas dentro da universidade. Estes estudos, tinham o intuito de nos preparar para o início do período de permanência na escola. Dessa forma, nos apoiamos em alguns autores, tais como: Biazzi, Gimenez e Stutz (2011), além de Silva, Ferragine, Tognato e Rodrigues (2018), entre outros, que apontam não apenas a importância do estágio de observação, mas também a necessidade de o fazer através da abordagem reflexiva.

Nos Estágios Obrigatórios Curriculares, o estabelecimento de uma boa relação entre todos os envolvidos no processo é primordial, no entanto o vínculo entre duas partes em especial se faz necessário:

[...] à questão da relação entre o professor regente e aluno estagiário, que devem ser caracterizadas por uma relação de troca de experiência e de respeito, os professores regentes precisam cooperar com seus conhecimentos, participando ativamente do processo na formação dos futuros professores, e nem sempre isso acontece, alguns ainda veem o estagiário como alguém que ‘atrapalha’ o desenvolvimento das atividades. (Scalabrin; Molinari, 2013, P. 7)

Nesse sentido, durante as observações, não intervimos ou fizemos qualquer tipo de coparticipação na ministração das aulas, entretanto os professores observados nos deixaram inteirados acerca de seus planejamentos, avaliações, métodos preferidos, e compartilharam conosco informações úteis para nos ambientarmos ao local. Ao fim de cada manhã ou tarde de observação, buscamos dialogar com os professores-regentes e alunos com o intuito de compreender os diferentes pontos de vista ali presentes. Desse modo, alimentávamos os nossos relatórios com esses dados e com as nossas próprias percepções a respeito do que estávamos presenciando.

As observações culminaram em duas produções: um diário reflexivo e um projeto de intervenção, ambos baseados no que foi observado. O diário tinha, única e exclusivamente, a função de nos fazer descrever e analisar as situações e as práticas pedagógicas as quais presenciávamos, tendo enfoque maior na análise das abordagens e métodos utilizados. E, claro, nos fazer refletir sobre a prática docente ao levar em conta não só o que os professores desempenhavam na sala, mas toda a conjuntura em que esses sujeitos estão inseridos.

O projeto de intervenção, em contrapartida, objetivava proporcionar à escola uma devolutiva em reciprocidade a sua hospitalidade, além de contribuir para o estreitamento dos laços entre a UEFS e a escola-campo. No entanto, a aplicação do projeto na instituição foi

reservada para o sétimo semestre, durante o Estágio Supervisionado de Ensino de Inglês para o Ensino Médio.

A função basilar do estágio de observação na Formação Docente: o relato

É sabido que é através dos estágios supervisionados que as universidades inserem os estudantes no seu campo de atuação profissional, para que, então, consigam colocar em prática o que aprenderam teoricamente. Nesse sentido, gostaríamos de ater os nossos esforços em analisar, especificamente, as atribuições do estágio de observação no processo de formação inicial de professores. E de maneira precípua, entendemos que o papel da observação é permitir aos estagiários, que são majoritariamente inexperientes, ter uma antevisão da realidade do seu campo de atuação profissional:

Durante a formação inicial de professores são realizados os avanços de observação, os quais buscam a inserção dos graduandos na realidade das escolas, assim como a reflexão sobre as mais diversas situações vivenciadas. Portanto, espere-se que quando inseridos no contexto escolar, os graduandos possam adquirir uma visão realista do sistema educacional, o que é essencial para a prática docente. (Freire, 1996; Hagemeyer, 2004 apud De Souza et al., 2020, p. 323).

Seguindo essa linha de raciocínio, o estágio de observação o qual baseou este relato, nos permitiu um primeiro contato com a rotina escolar de maneira que a familiarização com a docência ocorresse gradualmente. Porque, conforme já mencionado acima, não foi exigida a assunção imediata de uma sala de aula, mas sim o acompanhamento de professores efetivos da escola para que ao visualizar as suas práticas pudéssemos aprender como desenvolver as nossas, e então o nosso momento de atuação como professores regentes ocorreria apenas em semestres posteriores, após o amadurecimento proporcionado por este primeiro estágio.

Nesse sentido, embora seja inegável que é comum a humanidade se utilizar da observação como técnica de aprendizado desde a infância, alguns aspectos desfavoráveis são atrelados a esse modelo no que tange o campo da formação docente. Uma vez que há a possibilidade de que essa prática seja empregada nos estágios com um viés meramente empírico, no qual são feitas anotações a respeito da escola-campo ou dos professores-regentes sem qualquer reflexão ou análise empática quanto ao contexto no qual tanto a instituição quanto os docentes e alunos observados estão imersos:

O modelo oriundo da ciência empírica dos séculos XIX e XX, calcado no conhecimento teórico, prioriza o rigor analítico, prescritivo e linear. De acordo com ele, bons profissionais se formam com uma sólida base de conhecimentos derivados das pesquisas. Essa visão tecnicista e prescritiva promove a cisão entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola. Parte do pressuposto de que é função dos cientistas e acadêmicos criarem a teoria fundamental que os técnicos e profissionais aplicariam na prática (Biazzi; Gimenez; Stutz, P. 60).

Contudo, apresentamos esta experiência de maneira a corroborar a importância de um estágio de observação alicerçado numa prática reflexiva, pois assim será possível transcender esta concepção tecnicista. Dessa forma, se faz necessário mencionar que no estágio de observação, o qual vivenciamos, foi perceptível que se estabeleceu uma relação dialógica entre a UEFS e a escola-campo, no qual a escola esteve disposta a escutar os estagiários e professores da universidade e vice-versa.

O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores (Mahoney; Almeida, 2005, P.12).

Então, durante conversas com os professores-regentes foi possível ter acesso a uma visão contextual dos alunos e da comunidade onde a escola se encontra. Neste momento, enquanto aluna egressa da escola pública, pude perceber que, apesar da pouca experiência, eu já havia adquirido um olhar mais aguçado para analisar o cenário no qual nós estávamos inseridos. Era finalmente possível presenciar, o que até então nós conhecíamos apenas através dos textos e das discussões tecidas durante as aulas na universidade.

Dentro da sala de aula, o respeito, por sua vez, tende a desabrolhar por pelo menos três vieses, do professor para com seu alunado e vice-versa, e do corpo estudantil para consigo mesmo. Nessa relação aluno-professor, a afetividade é uma peça fundamental para o estreitamento de laços e para a consolidação do ato de formação socioeducacional.

Nesse sentido, pudemos observar como o companheirismo entre os professores de inglês da escola e os estudantes tornava o ambiente de ensino mais convidativo e agradável, até para nós, os “intrusos” que estavam lá para observar. Foi formidável perceber que, quando há equilíbrio, isto é, um ensino não tão impessoal conforme os moldes da educação tradicional, nem tão “à la volonté” como postulado nas pedagogias anarquistas, as práticas sedimentam uma educação transformadora.

Análise Reflexiva das Práticas Pedagógicas observadas

Como explica Leffa (2011), comumente cria-se uma tríade na qual os culpados apontados pelo insucesso da educação pública serão sempre: o governo, o professor ou o aluno, no entanto, apesar dessa tentativa de encontrar um “bode expiatório”, nada é feito para que a educação progrida de fato. Portanto, entendemos que, principalmente no tocante ao ensino de Inglês, as falhas e virtudes são ancoradas em diversos fatores e o mérito pelo sucesso ou a culpa do insucesso não recai sobre apenas um indivíduo ou grupo, na verdade ocorre por diversos aspectos que perpassam pelo ensino de línguas.

Neste ponto do nosso trabalho, gostaríamos de reiterar que o estágio, a análise das práticas, bem como, o relato em si, foram concebidos em uma perspectiva reflexiva, na qual a intenção não é a de tecer juízo de valor a quem, e o que quer que tenha sido observado, mas sim de expor o que há nas entrelinhas desta narrativa de modo que provoque uma reflexão nos leitores deste relato.

As primeiras aulas observadas ocorreram nas turmas B, E e F do 1º ano do ensino médio. Nesse dia, o professor-regente decidiu fazer uma atividade de aquecimento (*warm-up activity*) nas turmas B e E baseada na série de livros de fantasia, popularmente conhecidos pelo personagem Harry Potter, escritos por J. K. Rowling, e mais tarde adaptados para o audiovisual.

Entretanto, na turma F, o professor não fez a dinâmica e não deixou claro se tomou essa decisão devido à falta de tempo, priorizando assim a correção das tarefas de casa, ou porque presumiu que naquela turma em específico a atividade não teria sucesso, já que esta aula ocorreu após o retorno do intervalo, momento em que os alunos estão mais agitados.

Assim, a *warm-up* consistiu em tocar a trilha sonora dos filmes e pedir aos alunos que descobrissem a qual obra cinematográfica aquela música pertence, e em uníssono os alunos responderam: “Dos filmes de Harry Potter”. Após esse jogo de adivinhação, o docente pediu aos alunos que citassem o que lhes veio à mente ao pensar nestes filmes, e em ambas as turmas foram mencionadas palavras como "varinhas", "caldeirão", "dragões", entre outras, assim, o professor as escreveu na lousa utilizando suas versões em inglês.

Neste momento, um dos primeiros fatores que gostaríamos de apontar são os aspectos físicos da escola-campo em questão. As salas não eram climatizadas, e levando em consideração que as observações ocorreram durante o verão, houve muitas reclamações quanto ao calor. Ademais, no período da manhã a posição do sol incidia diretamente na janela de algumas salas, refletindo a luz solar nas lousas que eram de vidro, o que impedia que os alunos sentados nas fileiras laterais pudessem enxergar propriamente o que estava sendo escrito.

Além disso, conforme mencionado por Mendonça e Nogueira (2015, p. 28) “Outro fator de peso na qualidade dos ambientes escolares é o controle dos ruídos, uma vez que sons altos e persistentes prejudicam a concentração, aprendizagem e até mesmo a saúde dos que frequentam tais ambientes.”. No entanto, a acústica das salas onde ocorreram as observações não era favorável e o docente praticamente competia com outras dezenas de vozes, bem como o barulho da reforma que ocorria fora da sala.

Porém, as dificuldades no espaço físico da escola não são as únicas enfrentadas pelos professores de inglês, eles também relataram que os alunos têm baixa proficiência e pouco interesse em aprender a língua. Por exemplo, após a atividade de aquecimento foi solicitado

que os alunos utilizassem o vocabulário aprendido para criar pelo menos 10 sentenças no tempo verbal Presente Simples (*Simple Present*), de modo que o verbo *to be* fosse utilizado como verbo auxiliar.

Portanto, o uso de dicionários digitais ou físicos só era permitido para consulta caso os alunos tivessem alguma dificuldade para escrever palavras específicas. No entanto, o professor observado pontuou que, em algumas turmas, os alunos não conhecem estruturas gramaticais básicas do Inglês, como, a conjugação do próprio verbo *to be*, e a pouca familiaridade com a língua faz com que os alunos recorram ao Google Tradutor sem sequer tentar responder às atividades propostas sozinhos.

Na turma B, após alguns minutos, cada aluno foi até a mesa do professor para receber seu *feedback*, e nesta sala os alunos se mostraram mais abertos à execução da atividade. Alguns deles receberam *feedback* positivo, pois no processo de elaboração das frases obedeceram à estrutura solicitada pelo professor, mas alguns deles fizeram frases com conteúdo aleatório e não utilizaram o tempo verbal correto nem mesmo o verbo *to be*.

Os alunos da turma E, em contrapartida, em suma maioria se negaram a fazer a atividade, alguns até a iniciaram, mas se recusaram a apresentá-la ao professor. Nesta conjuntura, é possível fazer algumas inferências do porquê desses acontecimentos: (1) desfalque de professores que, de fato, possuam formação em Língua Inglesa, (2) defasagem de aprendizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, e (3) a crença de que não se aprende Inglês em uma escola pública.

Ainda na turma E, a aula foi interrompida porque um representante de uma empresa ofertante de estágios remunerados solicitou à direção da escola que fossem separados alguns minutos para conversar com os alunos sobre oportunidades de trabalho em meio período. Esse acontecimento atrapalhou o fluxo da aula que ficou ainda mais tumultuada. Na turma F, o professor decidiu começar diretamente com a atividade, e então pediu aos alunos que organizassem grupos para apresentar um seminário baseado nos livros da escritora J. K. Rowling.

Apesar das adversidades enfrentadas, foram louváveis as adequações das atividades, das abordagens e das técnicas de ensino de acordo com as especificidades daquele contexto escolar. Uma provável característica da era pós-método a qual estamos vivenciando na atualidade, pois: “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas.” (Kumaravadivelu, 2006b, p.69 apud Leffa, 2012).

As observações das turmas A, B e C do sétimo ano do Ensino Fundamental II ocorreram em outro dia e com outra professora-regente. Nas turmas A e C ocorreram aulas geminadas, e na turma B, apenas uma. Na turma A, a docente iniciou a aula com uma

atividade de aquecimento em que explicou aos alunos a diferença entre os pares mínimos (do inglês *minimal pairs*) ‘Where’ e ‘Were’. Depois de se certificar de que os alunos já haviam entendido, a professora começou a explicar o uso do verbo *to be* no tempo verbal Passado Simples (*Simple Past*).

Destarte, ao utilizar o livro didático, os alunos tendem a reclamar porque o material foi totalmente elaborado em inglês, então, na tentativa de ajudá-los, os professores optam por adaptar as questões ou traduzi-las. Dessa forma, para que os alunos praticassem a estrutura do verbo *to be* no Passado Simples, a professora resolveu adaptar o conteúdo do livro didático *Bridges* da editora FTD.

Nas turmas B e C, a regente solicitou que os alunos lhe apresentassem seus cadernos com as atividades solicitadas na última semana. Se tratava de uma pesquisa sobre palavras estrangeiras utilizadas pelos brasileiros em conversas habituais, mas como a escola estava passando por reformas e a gestão adotou um sistema de revezamento de aulas, os alunos do Ensino Fundamental tinham aulas em uma semana e os do ensino médio na semana seguinte, ou seja, os alunos tiveram uma semana para responder as atividades de casa, incluindo esta pesquisa, porém a maioria não as respondeu.

Em 2006, em uma pesquisa encabeçada por Barcelos da Universidade Federal de Viçosa, foram coletadas informações de estudantes universitários acerca do seu aprendizado de inglês durante a educação básica. Na maioria das narrativas, para os egressos das escolas públicas, a língua inglesa estava recorrentemente atrelada a um ensino meramente gramatical:

Essa aluna classifica sua experiência na escola pública como negativa porque aprendeu “somente o verbo *to be*”. Ela faz referência à repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo *to be* (Barcelos, 2006, P. 155-156).

Um aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de que, embora as nossas observações tenham ocorrido em 2023, isto é, 17 anos após a pesquisa supracitada, em todas as aulas que presenciamos ainda há a presença constante do ensino baseado em estruturas gramaticais, em especial o uso do verbo *to be*.

Também vale salientar que foi possível perceber que os professores tentaram ensinar aos alunos a importância de aprender a língua inglesa, porém, ainda proferindo argumentos enraizados na perspectiva colonialista. Por exemplo, os alunos são incentivados a aprender o idioma para trabalhar no exterior, com a promessa do recebimento de um salário em dólar. Embora haja uma boa tentativa de instigar o interesse em aprender a língua, esses discursos apenas reforçam o estigma de inutilidade da língua para as populações periféricas brasileiras, distanciando-a da realidade do aluno.

Por outro lado, também era notória a adoção de práticas que promovem o protagonismo estudantil. Por exemplo, em uma destas turmas de sétimo ano, um aluno observava atentamente a explicação a respeito da formação de frases no *Simple Present*. Então, perguntou-se como seria possível transformar uma frase afirmativa em interrogativa, e este mesmo aluno prontamente respondeu: “colocar o verbo auxiliar na frente!”.

No entanto, o aluno falou em um tom de voz tão baixo que as vozes dos colegas e o barulho da reforma fora da sala abafou o que o garoto disse, mas a professora, atenta, pediu silêncio para que todos o escutassem. Ao perceber que havia ganhado atenção, o aluno se levantou, dirigiu-se à lousa e explicou o que ele havia entendido, obviamente com palavras e expressões comuns ao vocabulário de um garoto de 13 anos, ou seja, muito mais fáceis para que os demais colegas o compreendessem.

Alunos de escola pública, sobretudo, alunos negros e de regiões periféricas tendem a possuir baixa autoestima e pouca ou nenhuma perspectiva de futuro, e o professor é peça-chave para a quebra deste paradigma. Práticas como a mencionada anteriormente, assim como avaliações baseadas em metodologias ativas permitem que esses alunos descubram o seu potencial, e é de fato papel do docente promover um ambiente propício para que isso aconteça.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (Freire, 2011, p. 32).

Parceria Universidade-Escola Pública

Embora a educação superior ocupe espaços distintos dos da educação básica, quando se trata da formação docente, através dos estágios supervisionados encontra-se um ponto de interseção, onde escolas e universidades trabalham em parceria. Contudo, com exceção de tal momento, a academia tende a não estreitar os laços com a escola, que por sua vez, se torna recíproca:

Há uma grande dificuldade em se formar parcerias duradouras entre universidade e escola. Muito disso se deve as repercussões negativas que essa relação produz, seja de desconfiança, de abusos científicos, de falta de reconhecimento, de caracterizações negativas e até mesmo do que se considera como pouca utilidade para o real contexto da práxis pedagógica e/ou uso e criações de teorias (Scheleski; Frison, 2018).

Sobretudo no âmbito da educação pública, é inegável a necessidade de que as universidades “desçam do Olimpo”, isto é, que sejam findadas as relações verticais, e que passem a assumir uma relação horizontal na qual ambos os espaços dialogam em prol da melhoria da educação pública. Além disso, a formação de educadores bem-preparados para

enfrentar a realidade da vida docente, exige o estabelecimento deste vínculo com as escolas. E neste contexto, a parceria escola-universidade pública se torna um terreno fértil para que os licenciandos possam estudar, ensaiar, planejar, e colher os principais frutos desta união.

Reiteramos que a tríade: universidade, escola e estágio supervisionado, quando em uniformidade, funcionam para o licenciando como espaços formativos para a docência. Haja vista que, os mais variados determinantes sociais, econômicos, psíquicos, e identitários possíveis desaguam nas escolas da rede básica de ensino.

Dessa forma, em nossa experiência com o estágio de observação, foi possível compreender que para uma carreira docente ética é preciso desenvolver certos princípios ainda durante a formação, tais como: respeito e empatia. É, também, necessário que, ainda no estágio, se estabeleça uma relação dialógica e respeitosa com toda a comunidade escolar. Uma vez que, os professores para além de facilitadores transitam por diversas instâncias da vida de seus alunos e até mesmo da comunidade na qual a escola está inserida, o que exige muita empatia e respeito.

Destarte, as produções acadêmicas são de fato importantes para o fluxo de pesquisas que colaborem com a melhoria das políticas públicas educacionais. Entretanto, a educação básica, assim como os seus professores também têm muito a dizer, afinal quem mais teria propriedade para expor as problemáticas que persistem, e apontar as evoluções alcançadas senão quem de fato pisa no chão da escola? Sendo assim, em uma realidade ideal, como espaços formativos, a escola e a universidade devem, não apenas conviver em harmonia, mas também buscar o estabelecimento de uma relação mútua.

Considerações Finais

Os estágios supervisionados são uma peça fundamental na construção de pontes que interligam as escolas às universidades, bem como proporcionam um encontro entre a atual e a futura geração docente. Dessa forma, há um intercâmbio de informações que vêm de professores em formação inicial que por estarem em contato com novas perspectivas e novas abordagens pedagógicas conseguem enxergar na escola aspectos que podem ser melhorados. Mas também permite que estes docentes em formação dialoguem com professores efetivos da escola que, devido a experiência, podem compartilhar suas vivências e saberes com os universitários.

Diante disso, entendemos que os estágios exercem um papel fundamental na formação docente, pois garantem a estes licenciandos a oportunidade de ter um vislumbre do que será exigido pela sua profissão para além da teoria, e no âmbito da docência os prepara não apenas de maneira testemunhal, mas também prática, para lidar com eventuais desafios que possam ser enfrentados e superados dentro da sala de aula. Entretanto, tal

feito só será possível se houver o estabelecimento de uma relação mutualista envolvendo as universidades públicas e as escolas de mesma instância.

A parceria entre a escola e a universidade pública, que se manifesta principalmente por meio dos estágios supervisionados, configura um espaço singular onde os esforços laborais dos futuros educadores ganham forma. Nesse contexto, o processo de formação docente e o momento em que os estudantes de licenciatura realizam suas primeiras incursões na pesquisa não se limitam a um local específico. Não reside unicamente na universidade ou no ambiente de graduação, tampouco se resume à escola ou exclusivamente ao estágio. Em vez disso, essa experiência se desenha a partir da interseção de todos esses elementos. É um entrelaçamento de conhecimentos, práticas e reflexões que transcende os limites físicos desses espaços individuais. Como tal, é na interação entre teoria e prática, entre a academia e o campo de atuação, que a formação docente se forja e que os licenciandos trazem à luz as suas primeiras incursões no vasto território do conhecimento e da educação.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; GIMENEZ, Telma; STUTZ, Lídia. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 57-78, 2011.

contribuições de Henri Wallon. **Pisc. da Ed.**, São Paulo, n.20, v.1; 2005. p.11-30.

DAY, Richard R. Peer observation and reflection in the ELT practicum. **Journal of Language and Literature Education**, v. 8, p. 1-8. 2013.

DE SOUZA, Denise Santos **et al.** A relevância da observação na formação inicial docente com vistas no desenvolvimento da prática reflexiva. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 322-339, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (1968). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalesação e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista De Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem:

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, p. 667-678, 2012.

MENDONÇA, Ellen Cristina de Castro Nogueira; NOGUEIRA, Jacqueline de Castro. **Espaço, Escola e Organização**. Cuiabá - MT: Rede e-Tec Brasil, 2015.

Nossa História. UEFS, 2023. Feira de Santana. Disponível em:
<<https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteúdo=12>>. Acesso em: 19 de setembro de 2023.

ORR, Luciana Saback; ALMEIDA, Risonete Lima. O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras** ISSN: 2238-5754 - n.3, p. (1-19), jun/dez 2012

RICHARDS, Jack C.; FARRELL, Thomas SC. **Practice teaching: A reflective approach**. Cambridge University Press, 2011.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SCHELESKI, Gabriele Panke; FRISON, Marli Dallagnol. **PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: A PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA NA REALIDADE DA PRÁXIS EDUCATIVA. Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica**, 2018.

SILVA, Érica Danielle; FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **Estágio Supervisionado e saberes docentes: o diário reflexivo na formação inicial**. Entre palavras, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 204-229, out-dez/2018.

SILVA, Maria do Socorro; SANTOS, Janio. Plano diretor e expansão do campus universitário: o caso da UEFS, Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v. 11, n. 3, p. 580-600, 2022.

Recebido: 30.09.2023
Aprovado: 18.11.2023
Publicado: 27.05.2024