



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS – FAECS
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANTONILDA DA SILVA BITENCOURT

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E
REFLEXÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: práticas e desafios no processo de
alfabetização em uma turma de 5º ano.**

ABAETETUBA-PA

2025

ANTONILDA DA SILVA BITENCOURT

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E REFLEXÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: práticas e desafios no processo de alfabetização em uma turma de 5º ano.

Trabalho de curso, apresentado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª.Dr^ª. Grisolita Gonçalves dos Santos Costa

ABAETETUBA-PA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

B624e Bitencourt, Antonilda da Silva.

O estágio supervisionado como espaço de aprendizagem e reflexão no ensino fundamental: : práticas e desafios no processo de alfabetização em uma turma de 5º ano. / Antonilda da Silva Bitencourt. — 2025.

XXXI, 31 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, , 3, Abaetetuba, 2025.

1. Estágio Supervisionado . 2. Formação Docente . 3.
Alfabetização . 4. Ensino fundamental . I. Título.

CDD 016.370981

ANTONILDA DA SILVA BITENCOURT

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E
REFLEXÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: práticas e desafios no processo de
alfabetização em uma turma de 5º ano.**

Trabalho de Curso, apresentado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Data de aprovação:

Conceito:

Banca Examinadora

Orientadora

Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa – UFPA

Avaliadora

Profa. Dra. Maria do Socorro Alexandre Pereira

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E REFLEXÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: práticas e desafios no processo de alfabetização em uma turma de 5º ano¹

Antonilda da Silva Bitencourt²

RESUMO

O presente trabalho originou-se das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em uma escola da rede pública municipal da cidade de Abaetetuba-PA, mais precisamente em uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Diante das inúmeras indagações acerca do estágio supervisionado, sua contribuição para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, o objetivo deste trabalho, é portanto, analisar o estágio supervisionado como espaço de aprendizagem, reflexão e intervenção, destacando suas contribuições para a formação docente e o enfrentamento de desafios pedagógicos no ensino fundamental. Para a análise mencionada utilizou-se de pesquisa em caráter qualitativo, com abordagem descritiva e reflexiva, envolvendo observações sistemáticas, registros de campo e análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, fundamentados na análise das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado. As reflexões dessa experiência foram embasadas por referenciais teóricos que se destacam na discussão da formação docente e da prática pedagógica, dentre eles, Pimenta (1995); Pimenta e Lima (2012), que propõem uma concepção de estágio supervisionado que ultrapassa à visão tradicional de prática como aplicação de conteúdos; Tardif (2002,2014) que concebe os saberes docentes como sendo múltiplos, dinâmicos e socialmente construídos ao longo da carreira e das interações profissionais e Paulo Freire (1970, 1996) que compreende o estágio como prática investigativa, reflexiva e transformadora. Os resultados desta pesquisa evidenciaram tanto as potencialidades do estágio na consolidação de saberes docentes, na postura investigativa e no fortalecimento da práxis crítica, quanto os desafios impostos pelas condições estruturais da escola, pela vulnerabilidade socioeconômica das famílias e pelas lacunas históricas no processo de alfabetização. Observou-se que alunos do 5º ano ainda não dominavam habilidades básicas de leitura e escrita, revelando o caráter estrutural do insucesso escolar. Nesse contexto, conclui-se que o estágio supervisionado não é apenas requisito curricular, mas um espaço privilegiado de aprendizagem, pesquisa e intervenção, que possibilita ao licenciando compreender as contradições do sistema educacional e construir práticas pedagógicas éticas, inclusivas e transformadoras.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação docente; Alfabetização; Ensino fundamental.

¹ Trabalho de Curso orientado pela prof.^a. Dr^a Crisolita Gonçalves dos Santos Costa - UFPA

² Formanda do Curso de Pedagogia da FAECS, Campus Universitário de Abaetetuba, UFPA. E-mail: nildabit03@gmail.com

ABSTRACT

The present work originated from the experiences lived during the supervised internship in a public municipal school in the city of Abaetetuba-PA, more precisely in a 5th-grade elementary school class. Faced with numerous questions about the supervised internship, its contribution to the construction of teacher identity, and the development of pedagogical practices, the objective of this study is, therefore, to analyze the supervised internship as a space for learning, reflection, and intervention, highlighting its contributions to teacher education and the confrontation of pedagogical challenges in elementary education. For the mentioned analysis, qualitative research was used, with a descriptive and reflective approach, involving systematic observations, field notes, and documentary analysis of the school's Political-Pedagogical Project (PPP), based on the analysis of the experiences lived during the supervised internship. The reflections of this experience were grounded in theoretical references that stand out in the discussion of teacher education and pedagogical practice, among them, Pimenta (1995); Pimenta and Lima (2012), who propose a conception of supervised internship that goes beyond the traditional view of practice as mere content application; Tardif (2002, 2014), who conceives teaching knowledge as multiple, dynamic, and socially constructed throughout one's career and professional interactions; and Paulo Freire (1970, 1996), who understands the internship as an investigative, reflective, and transformative practice. The results of this research highlighted both the potential of the internship in consolidating teaching knowledge, fostering an investigative attitude, and strengthening critical praxis, as well as the challenges imposed by the structural conditions of the school, the socioeconomic vulnerability of families, and the historical gaps in the literacy process. It was observed that 5th-grade students still did not master basic reading and writing skills, revealing the structural nature of school failure. In this context, it is concluded that the supervised internship is not merely a curricular requirement, but a privileged space for learning, research, and intervention, enabling future teachers to understand the contradictions of the educational system and to build ethical, inclusive, and transformative pedagogical practices.

Keywords: Supervised internship; Teacher education; Literacy; Elementary education.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação inicial de professores, apresentando-se como um excelente campo de reflexão entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica, vivenciada no contexto escolar. É nesse espaço de vivência escolar que o futuro docente tem a oportunidade de observar, experimentar, refletir e construir saberes profissionais essenciais à sua atuação. Ao inserir o estudante de licenciatura no ambiente real da escola, o estágio supervisionado promove o diálogo com a realidade educacional, permitindo que ele confronte os desafios da docência, desenvolva a capacidade de análise crítica e aperfeiçoe sua prática pedagógica.

Diversos estudiosos da educação destacam a importância desse processo na constituição da identidade docente. Pimenta e Lima (2012), por exemplo, apontam o estágio como momento privilegiado de aprendizagem reflexiva, enquanto Tardif (2002), ressalta que os saberes adquiridos nesse percurso são indissociáveis da prática social e profissional do professor. Assim sendo, indaga-se como o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e transformadoras no contexto do ensino fundamental, diante dos desafios estruturais e sociais da escola pública?

O estágio supervisionado configura-se como um componente essencial da formação inicial de professores, pois articula teoria e prática em experiências concretas no espaço escolar. A vivência em uma escola municipal de Abaetetuba-PA evidenciou lacunas no processo de alfabetização, com alunos do 5º ano ainda sem domínio de habilidades básicas de leitura e escrita, revelando desafios educacionais que ultrapassam a sala de aula e refletem condições socioeconômicas e estruturais. Investigar como o estágio possibilita a reflexão crítica e a formação de um professor pesquisador justifica-se pela sua relevância pessoal, ao consolidar a identidade docente; acadêmica, ao ampliar a produção de conhecimento sobre a prática pedagógica; e social, ao fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, emancipatórias e transformadoras.

Entende-se ainda, que a formação inicial de professores demanda mais do que domínio de conteúdos teóricos: exige também vivências práticas que permitam a construção de saberes pedagógicos, relações interpessoais e senso crítico. É nesse cenário que o estágio supervisionado se revela um componente essencial, proporcionando ao licenciando o contato direto com os desafios, demandas e possibilidades que envolvem o cotidiano escolar. Ao permitir a inserção do futuro educador no ambiente escolar, o estágio supervisionado promove a articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão sobre o papel do professor e sobre diferentes aspectos que compõem a ação pedagógica. Essa experiência contribui

significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional docente, estimulando a autonomia, a empatia e o pensamento crítico.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar o estágio supervisionado como espaço de aprendizagem, reflexão e intervenção, destacando suas contribuições para a formação da identidade docente no enfrentamento dos desafios pedagógicos no ensino fundamental. Busca-se, portanto: identificar como o estágio supervisionado articula teoria e prática no processo de formação docente; analisar os desafios enfrentados no processo de alfabetização e sua relação com fatores sociais, econômicos e estruturais; além de propor reflexões sobre a importância do estágio como espaço de formação ética, política e transformadora.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva e reflexiva, fundamentada na análise das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizada em uma escola de ensino fundamental. A escolha dessa abordagem deve-se ao seu potencial de compreender processos humanos em seus contextos reais, possibilitando uma leitura interpretativa das práticas pedagógicas observadas.

Segundo Gil (1999, p. 24)

O uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

A escola campo de estágio localiza-se em um bairro periférico no município de Abaetetuba, no Estado do Pará, e atende alunos do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). As atividades de estágio ocorreram no ano letivo de 2024, no período de quatro semanas, envolvendo momentos de observação e auxílio em atividades pedagógicas. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: registro das observações sistemáticas. Segundo Marconi e Lakatos (1996) a observação sistemática também pode ser denominada observação estruturada, planejada e controlada. Esse tipo de técnica utiliza instrumentos para a coleta de dados e o observador sabe o que pesquisar e procura eliminar erros e distorções sobre o objeto de estudo.

Para instrumentalizar a observação da prática pedagógica em sala de aula, a docente orientadora do estágio supervisionado disponibilizou um roteiro de observação, contendo os seguintes itens a serem analisados na prática: relação aluno e conteúdo; relação professor e aluno; relação aluno-aluno; utilização de recursos pedagógicos e didáticos; procedimentos metodológicos; avaliação da aprendizagem, entre outros. Em vista disso, o roteiro de

observação foi de suma importância para determinar os elementos que deviam ser analisados no âmbito do estágio.

É válido ressaltar que antes de iniciar o processo de observação no estágio, a docente orientou processos reflexivos, por meio de estudos teóricos para educar o olhar na observação da prática, ajudando a não adotar um olhar de julgador, mas sim de alguém que busca ter empatia e refletir sobre aquilo que enxerga e reflete à luz da teoria. Na ação de refletir criticamente sobre o que é observado, cria-se a oportunidade de romper com perspectivas insuficientes e avançar na busca por respostas para ampliar nosso pensamento (Freire, 1997). Dessa forma, a observação não deve ser realizada de qualquer maneira, ela deve ter uma rigorosidade científica.

Além do roteiro de observação, a coleta de dados também envolveu: registro de campo; relatos dos professores; fotografias; informações provenientes do PPP (Projeto Político Pedagógico) sobre o ambiente social, cultural e físico da escola, bem como sobre a situação socioeconômica e educacional da comunidade escolar. A teoria é fundamental para subsidiar as interpretações e abstrações que vão sendo construídas a partir da coleta de dados e em virtude deles.

Após a coleta de dados, foi possível mediar as reflexões sobre essas experiências orientadas por referenciais teóricos que discutem a formação docente e a prática pedagógica como Pimenta (1995); Pimenta e Lima (2012); Tardif (2002, 2014); Freire (1970, 1996); Lobato e Custódio (2024); Soares (2016, 2020), dentre outros – e a experiência vivida no campo. A análise dos dados será conduzida de forma reflexiva buscando identificar os saberes construídos, os desafios enfrentados e as contribuições do estágio para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco seções. Além da introdução e das referências. A primeira seção problematiza o estágio supervisionado enquanto elo de articulação entre teoria e prática, ressaltando sua dimensão formativa e investigativa. A segunda discute a formação docente como prática transformadora, ancorada em pressupostos freirianos que articulam ação e reflexão. A terceira seção aborda a alfabetização como política educacional, analisando sua historicidade e os desafios que permeiam a garantia desse direito. A quarta contempla as práticas e desafios observados no estágio supervisionado, evidenciando as contradições e limitações do cotidiano escolar. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais achados e reflexões, reafirmando a centralidade do estágio como espaço de aprendizagem crítica e emancipadora.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O estágio supervisionado representa um momento decisivo na formação do professor, pois permite vivenciar a realidade escolar e refletir sobre o papel do docente no processo educativo. Pimenta e Lima(2012) propõem uma concepção de estágio supervisionado que ultrapassa à visão tradicional de prática como aplicação de conteúdo.

As autoras ressaltam que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propagava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta e Lima, 2012, p.45).

Para as autoras, o estágio deve ser compreendido como um espaço de investigação, no qual o futuro professor analisa criticamente a realidade escolar, problematiza suas contradições e constrói saberes a partir da experiência vivida. Essa abordagem rompe com a fragmentação entre teoria e prática e insere o estágio no centro da formação docente, como um processo formativo, ético e político, conferindo-lhe o status de prática reflexiva, em que o licenciando aprende com a realidade e a interroga a partir de referenciais teóricos. Assim, o estágio não se reduz a um momento meramente técnico ou burocrático, mas torna-se um campo fértil para a produção de conhecimentos pedagógicos, o desenvolvimento da autonomia profissional e a construção da identidade docente. Nesse sentido, a vivência no contexto escolar possibilita ao futuro professor compreender os desafios e potencialidades da prática educativa, exercitar a crítica e projetar alternativas que contribuam para a transformação da escola e da sociedade.

Pimenta e Lima(2012) defendem que o estágio seja realizado com pesquisa e como pesquisa, ou seja, não apenas como um momento de coleta de dados, mas como um processo contínuo de reflexão e produção de conhecimento. Essa perspectiva valoriza o professor como sujeito ativo, autônomo e capaz de transformar sua prática por meio da análise crítica e da ação pedagógica consciente. Segundo as autoras:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de estagiários desenvolverem postura e habilidade de pesquisador a partir das situações de estágio, elaboram projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta e Lima, 2012, p. 46).

O desenvolvimento do estágio supervisionado com pesquisa e como pesquisa é importante por várias razões, entre elas, por permitir que os estudantes aprendam a desenvolver

suas habilidades investigativas, coletando e analisando dados, e com isso passam a identificar os problemas e a partir de então conseguem propor soluções. Ajudando a integrar a teoria e a prática, permitindo que os estudantes apliquem conceitos teóricos em situações reais, pois, ao realizar pesquisas, os estudantes desenvolvem autonomia e capacidade de tomada de decisões, o que é essencial para a prática profissional.

Freire (1996, p.14) corrobora ao dizer que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reproduzindo. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa no estágio também contribui para a melhoria da prática docente, ao possibilitar aos estagiários identificar problemas e propor soluções inovadoras, ajudando a desenvolver a capacidade crítica dos estudantes, permitindo que os mesmos analisem e questionem a realidade educacional. Ao pesquisar, os estudantes futuros docentes, geram conhecimentos novos e relevantes para sua área de estudo, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e da prática profissional. Nesse contexto o estágio entendido como pesquisa abre caminhos para a construção dos saberes docentes, uma vez que o contato com a realidade escolar permite ao licenciando interpretar, ressignificar e sistematizar experiências vividas.

Conforme apontam Pimenta e Lima (2022, p. 54-55)

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.

Portanto, a prática pedagógica é permeada por saberes que não se limitam ao conhecimento acadêmico. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são múltiplos, dinâmicos e socialmente construídos ao longo da carreira e das interações profissionais. O saber docente é socialmente construído e resulta das interações entre formação, prática e experiência. Essa abordagem rompe com a hierarquização do conhecimento acadêmico sobre o saber prático e valoriza a experiência como fonte de aprendizagem e reflexão. Durante o estágio, o futuro professor é confrontado com a complexidade da sala de aula, com a diversidade dos alunos, com os conflitos, os desafios e as possibilidades que emergem na prática educativa. É nesse contato com o cotidiano escolar que ele transforma teoria em ação e vivência em conhecimento.

Nessa direção Tardif (2014) identifica diferentes categorias de saberes que se entrelaçam na prática educativa: os saberes de experiência, construídos a partir da vivência e da interação cotidiana com os alunos e a escola; os saberes disciplinares, ligados aos conteúdos específicos de cada área de conhecimento; os saberes curriculares, que orientam o trabalho do professor de acordo com os programas e objetivos educacionais; e os saberes pedagógicos, que fundamentam as práticas de ensino e aprendizagem. A formação inicial, ao articular estágio, pesquisa e reflexão, deve propiciar ao licenciando a apropriação crítica desses saberes, possibilitando que ele desenvolva autonomia, competência profissional e compromisso ético-político com a transformação da realidade educacional.

Pimenta e Lima(2012) contribuem com esse viés ao reconhecer o estágio como espaço de construção de saberes a partir da vivência concreta nas escolas. Assim como Tardif (2014), elas defendem que o conhecimento docente não se limita ao domínio teórico, mas se constrói na interação com a prática e com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse modo, o conhecimento docente, ao articular teoria e prática, possibilita ao futuro professor compreender a complexidade do trabalho educativo, desenvolver sensibilidade diante das realidades sociais e culturais dos alunos e elaborar estratégias pedagógicas mais significativas. Mais do que uma competência técnica, trata-se de uma construção que tem implicações políticas e sociais, pois convoca o licenciando a assumir uma postura crítica frente às desigualdades, as contradições da escola e as demandas da comunidade. Nesse sentido, o conhecimento docente torna-se um instrumento de emancipação, capaz de orientar práticas que valorizem a diversidade, promovam a inclusão e contribuam para a transformação social, consolidando o professor como sujeito ativo na luta por uma educação democrática e humanizadora.

Corroborando com essa perspectiva, Freire (1996, p. 28) destaca que como:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito.

A vivência escolar é, portanto, um momento essencial para a construção dos saberes docentes, pois é nesse contexto que os futuros professores têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos em situações reais. Como citado anteriormente, Tardif (2014) concebe os saberes docentes a partir das interações entre a formação, a prática e a experiência. Ao relacionar essa visão com a reflexão de Freire, compreende-se que o estágio deve ser entendido como um processo criador e emancipador, em que aprender significa reconstruir e transformar a realidade. Dessa forma, a experiência prática não se limita a desenvolver habilidades técnicas,

mas impulsiona o professor em formação a assumir uma postura crítica e criativa diante dos desafios, reconhecendo-se como sujeito histórico capaz de intervir e contribuir para uma educação humanizadora.

Durante o estágio, os futuros professores são confrontados com a complexidade da sala de aula e com a diversidade de alunos. É nesse contexto que eles aprendem a lidar com conflitos, desafios e possibilidades que emergem na prática educativa. A vivência escolar permite que os professores desenvolvam saberes práticos que são essenciais para sua prática profissional, como a capacidade de improvisar, de tomar decisões rápidas e de lidar com situações imprevisíveis.

Portanto o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (Tardif, 2014, p. 15).

A abordagem de Tardif(2014) destaca a importância de valorizar a experiência como fonte de aprendizagem e reflexão. Isso significa que os professores devem ser encorajados a refletir sobre sua prática e a aprender com suas experiências. A reflexão sobre a prática é fundamental para a construção do saber docente, pois permite que os professores identifiquem áreas de melhoria e desenvolvam estratégias para superar os desafios que enfrentam. Dessa forma, a experiência vivida deixa de ser apenas um acúmulo de ações e se transforma em um conhecimento sistematizado, que orienta o fazer pedagógico e fortalece a identidade profissional. Nessa perspectiva, dialoga-se com Paulo Freire (1996), ao compreender a práxis como um movimento de ação-reflexão-ação, em que o professor, ao problematizar sua realidade, encontra possibilidades de intervir de forma crítica e transformadora. Assim a prática reflexiva contribui não apenas para o aperfeiçoamento individual, mas também para o avanço coletivo da profissão docente, considerando a escola como espaço de formação crítica, transformação social e emancipadora dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

Inspirado por Paulo Freire, o processo formativo do professor precisa ser dialógico, crítico e comprometido com a realidade social. Para Freire (1996), educar é um ato político, ético e humano, e o estágio pode ser um espaço de exercício dessa postura transformadora. “Não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 12). O autor, ensina ainda que: “Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidi, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”. (Freire, 1996, p. 16).

Essa afirmação reforça que o professor em formação não apenas transmite conteúdos, mas constrói junto com seus estudantes uma prática educativa ética e crítica, que reconhece os sujeitos como protagonistas do processo de aprendizagem. Portanto, o estágio ao articular teoria e prática, possibilita ao futuro docente vivenciar a educação como práxis, compreendida como ação-reflexão-ação, orientada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade social.

Ao interagir com os sujeitos da escola e refletir sobre a sua prática, o estagiário é chamado a assumir uma postura crítica diante das contradições do sistema educacional, das desigualdades e das condições de ensino. Essa dimensão política e ética do estágio fortalece o compromisso com uma educação mais inclusiva, democrática e significativa, uma vez que exige do futuro professor não apenas domínio de conteúdo, mas também sensibilidade diante das questões sociais que atravessam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva o estágio deixa de ser visto como mera aplicação de técnicas de ensino para se constituir como espaço de formação integral, no qual o licenciando exercita capacidade de análise, diálogo e intervenção crítica, reconhecendo-se como sujeito histórico em permanente construção.

As reflexões propostas por Pimenta e Lima (2012) dialogam diretamente com a pedagogia Freiriana, ao compreender o estágio como prática investigativa, reflexiva e transformadora. Para as autoras, a formação docente não se resume ao acúmulo de conhecimentos teóricos, mas se realiza na articulação entre teoria e prática, no confronto com a realidade escolar e na produção de saberes a partir da experiência vivida. Esse entendimento converge com Paulo Freire (1996), para quem o professor é um sujeito histórico e político, cuja prática deve estar comprometida com a transformação da realidade social. Assim a formação docente não pode ser neutra, nem meramente técnica, mas deve promover a consciência crítica, a autonomia e o compromisso ético-político dos educadores diante dos desafios de uma educação democrática.

Saber que devo respeito à autonomia, a dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (Freire, 1996, p. 25).

O autor valoriza a prática como espaço de reflexão e ação, articulando o que ele chama de “práxis” – a união entre teoria e prática na busca por uma educação emancipadora. Essa concepção inspira a ideia de estágio como espaço de problematização e diálogo com a realidade, tal como defendido por Pimenta e Lima (2012). Nesse contexto, o estágio ultrapassa à função meramente técnica de aplicar métodos de ensino, transformando-se em um processo formativo

que possibilita ao licenciando analisar criticamente as contradições da escola, compreender as dimensões sociais, culturais e políticas da educação e elaborar respostas criativas aos desafios encontrados. Em diálogo com Freire (1996), entende-se que a práxis se concretiza como movimento de ação-reflexão-ação, no qual o professor em formação aprende com a realidade, questiona suas estruturas e busca transformá-la. Portanto, o estágio se consolida como um espaço de construção de saberes críticos e de fortalecimento da identidade docente, preparando o futuro professor para atuar de forma ética, comprometida e transformadora na sociedade.

A ideia de 'práxis' de Paulo Freire é fundamental para entender como a teoria e a prática podem se articular na formação docente. A práxis é a união entre reflexão crítica e a ação transformadora, e é através dela que os educadores podem desenvolver uma consciência crítica e uma autonomia que lhes permita transformar a realidade social. O objetivo dessa perspectiva é formar professores capazes de compreender a educação para além de sua dimensão técnica, assumindo-a como prática política e ética, orientada para a emancipação dos sujeitos. Dessa maneira, a práxis no estágio docente não apenas contribui para o desenvolvimento profissional, mas também fortalece o compromisso social do professor com a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

Na prática, isso significa que os educadores devem ser encorajados a refletir criticamente sobre sua prática e a desenvolver uma postura transformadora diante das contradições do sistema educacional e das desigualdades sociais. O estágio pode ser um espaço importante para a reflexão e ação, pois permite que os estagiários interajam com os sujeitos da escola e desenvolvam uma compreensão mais profunda da realidade social. Esse processo contribui diretamente para a formação docente, pois possibilita ao futuro professor articular teoria e prática, desenvolver autonomia intelectual e sensibilidade ética, além de fortalecer sua identidade profissional. Ao vivenciar a escola como espaço de diálogos e problematização, o licenciando aprende a reconhecer os desafios concretos da educação, a elaborar respostas criativas e a assumir uma postura crítica e comprometida com a transformação da sociedade por meio da prática educativa.

A pedagogia Freiriana, é ainda hoje uma fonte de inspiração para muitos educadores que buscam uma educação mais inclusiva, democrática e significativa. Sua ênfase na importância da reflexão crítica e da autonomia dos educadores é fundamental para a formação docente, e sua ideia de 'práxis' continua a ser uma referência importante para aqueles que buscam articular teoria e prática na busca por uma educação emancipadora.

A discussão sobre práxis, entendida como a articulação entre reflexão crítica e ação transformadora, abre caminho para pensar experiências concretas de formação docente que buscaram romper com a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) representam uma iniciativa relevante, pois procuraram integrar a prática escolar ao processo formativo, aproximando os futuros professores da realidade educacional desde o início de sua formação. Como analisa Pimenta (2000), essas experiências permitiram repensar o estágio supervisionado não apenas como momento final e aplicado, mas como espaço contínuo de construção de saberes, em diálogo com a escola e com a comunidade.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 43)

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, 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 por seus profissionais como alternativa no preparo para inserção profissional.

A formação inicial de professores é um processo que vai além da assimilação de conteúdos acadêmicos: envolve a construção de saberes, experiências e uma identidade profissional que se desenvolve na articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, o estágio supervisionado surge como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e crescimento profissional que ajudam no processo de formação e no possível direcionamento da ação docente posteriormente. O artigo O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? de Selma Garrido Pimenta(1995), apresenta um conceito histórico do estágio vinculado à evolução da formação docente no Brasil, especialmente a partir da experiência dos CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

O projeto CEFAM nasceu em 1983 como proposta alternativa ao redimensionamento da Escola Normal/Habilitação Magistério, sob a égide da responsabilidade compartilhada, a partir de recomendações expressas em reuniões no Ministério da Educação com a participação dos seus diversos órgãos, de representantes das Secretarias de Educação, das instituições de Ensino Superior, de Conselhos de Educação e de Delegacias do MEC (Brasil, 1993, p. 2).

O referido artigo, com relação à origem tradicional do estágio, explicita que historicamente, o estágio era visto como uma atividade prática complementar, voltada para a aplicação de conteúdos teóricos aprendidos nos cursos de formação, com foco na reprodução de modelos pedagógicos. A autora, pontua que, por muito tempo, houve uma separação rígida entre disciplinas teóricas e atividades práticas, o que gerava uma formação desarticulada e pouco crítica e que não se manifestava no fazer pedagógico como ação transformadora.

Com o projeto CEFAM surge uma proposta político-pedagógica com intuito de propor soluções para a problemática da formação inicial e continuada dos professores. O que segundo Pimenta (1995), caracterizou-se como uma espera de que o CEFAM pudesse funcionar como capacitador e disseminador de informações que fundamentasse a renovação educativa que se pretendia realizar. No entanto, a partir das experiências nos CEFAMs, o estágio começa a ser compreendido como uma ‘práxis investigativa’, ou seja uma atividade que une teoria e prática de forma dialética, promovendo reflexão e intervenção na realidade escolar. Propõe-se superar a visão instrumental do estágio e reconhecê-lo como um espaço de produção de saberes, construção da identidade docente e formação crítica. Passando de uma função meramente técnica para uma dimensão formativa e investigativa.

O projeto CEFAM apesar de seus entraves deixou contribuições significativas para os dias atuais na educação, entre elas, a formação e o comprometimento dos professores formados pelo projeto, utilizando-se da integração entre teoria e prática nas suas formações. O que os permitiu o desenvolvimento de competências e habilidades específicas como a formação para lidar com desafios e trabalhar em equipe. O projeto ainda priorizava uma educação integral, que levava em consideração as necessidades físicas, emocionais e cognitivas dos alunos, o que acabou por influenciar a política educacional brasileira.

Entre outras contribuições relevantes dos CEFAMs, destaca-se a valorização do estágio como espaço formativo contínuo, desenvolvido de maneira articulada ao longo do curso e não apenas em seu final. Essa estrutura possibilitou aos licenciandos uma aproximação mais consistente com a realidade escolar, favorecendo a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. Além disso, ao proporem a indissociabilidade entre teoria e prática, os CEFAMs anteciparam debates que mais tarde seriam consolidados nas políticas de formação docente, como a importância da práxis e da pesquisa na prática pedagógica.

No entanto, apesar de seus méritos, a experiência dos CEFAMs também revelou seus limites. Por se tratar de uma proposta vinculada a políticas educacionais específicas e localizadas, sua implementação ocorreu de forma desigual, muitas vezes enfrentando dificuldades estruturais e de financiamento. A valorização da prática, embora inovadora, nem sempre esteve acompanhada de condições adequadas de acompanhamento pedagógico e de suporte às escolas-campo. Outro limite foi o fato de a proposta não ter se consolidado nacionalmente, sendo interrompida antes que pudesse amadurecer como política de Estado, o que comprometeu sua continuidade e seu alcance, sendo extinto em 2005. Porém, suas contribuições são de grande relevância para educação atual, contribuindo para a discussão sobre a formação de professores e a qualidade da educação.

Entende-se, portanto, que a ‘prática do estágio’ é concebida segundo essa perspectiva, como um ‘campo de conhecimento’ que articula teoria e prática de forma indissociável, superando a visão tradicional de que o estágio é apenas uma atividade instrumental ou de aplicação de modelos prontos. Sendo o estágio entendido como uma atividade que envolve reflexão crítica e intervenção na realidade escolar, promovendo a formação do professor como sujeito ativo e pesquisador. Onde a prática não é vista como oposta a teoria, mas como parte de um processo dialético em que ambas se complementam e se transformam mutuamente. Contribuindo para a construção dos saberes, posturas e valores do futuro professor, sendo um espaço privilegiado para vivenciar e compreender os desafios da profissão.

O estágio, compreendido como espaço de reflexão crítica e de articulação entre teoria e prática, aproxima-se diretamente do desafio da alfabetização, que historicamente foi marcada por lacunas no processo de ensino no Brasil. Os CEFAMs, ao proporem a formação de professores mais preparados para atuar de forma consciente e investigativa, buscavam justamente enfrentar a defasagem do processo de alfabetização, concebendo-o não como mera aplicação de métodos, mas como construção mediada pela realidade escolar. Hoje, a alfabetização, entendida como política educacional e direito social, conforme aponta Magda Soares (2020), reforça essa perspectiva ao reconhecer que formar professores alfabetizadores exige uma prática formativa que vá além da decodificação mecânica da escrita, integrando teoria, pesquisa e intervenção pedagógica. Assim, tanto a proposta dos CEFAMs quanto a concepção contemporânea de alfabetização convergem na valorização de uma docência que compreenda a complexidade desse processo, assumindo-o como compromisso ético e político de garantir acesso ao conhecimento e à cidadania.

ALFABETIZAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Segundo a definição proposta por Magda Soares (2020), a alfabetização é o processo de apropriação do sistema da representação escrita da linguagem pelos/as educandos/as. Ou seja, não se trata apenas de um simples intercâmbio entre decodificação e codificação, como é corriqueiramente atribuído no senso comum. Em sua dimensão histórica, o direito à alfabetização só foi viável quando a educação passou a ser vista como um bem público a ser alcançado.

Quando se semeia no vasto campo da república não se deve ter em conta o preço dessa semente. Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo... Caminhemos, portanto, para a instrução comum. Tudo se torna estreito na educação doméstica, tudo se engrandece na educação comum (Monteiro, p. 763, 2003).

Com a instauração da Proclamação da República no Brasil, as práticas sociais de leitura e escrita tornaram-se práticas escolarizadas, isto é, ensinadas e aprendidas em espaços públicos, com intencionalidades voltadas para o desenvolvimento socioeconômico e político do país, sob os ideais do regime republicano. Entretanto, foi somente a partir dos anos 1930 que a educação e, em particular, a alfabetização passaram a ser incorporadas às políticas e ações do governo, visando impulsionar o desenvolvimento nacional (Mortatti, 2010; Trevisol, Mazzioni, 2018).

Em 1988, logo após o fim do regime ditatorial estabelecido pelo Golpe Militar de 1964, com a luta pela redemocratização do país, a Constituição brasileira assume claros compromissos com a erradicação do analfabetismo e com a universalização da educação básica. Ao definir a educação como um “Art. 205 [...] direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), a educação é inserida no rol dos direitos sociais a serem implementadas pelo Estado via políticas públicas que promovam a laicidade e o princípio da gratuidade.

De lá para cá, a taxa de escolarização vem aumentando consideravelmente como pode ser analisada nos resultados da primeira etapa do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Portaria N° 2.165, de 17 de dezembro), apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com o Instituto Nacional Anízio Teixeira (Inep): a educação básica recebeu 47,3 milhões de matrículas, sendo 26, 1 milhões delas no ensino fundamental (com isso, a taxa de escolaridade entre pessoas de 6 a 14 anos de idade foi de 99,4%). A rede municipal é a principal responsável pela oferta do 1° ao 5° ano do fundamental, com 10 milhões de estudantes matriculados, o que representa 86,1% das matrículas da rede pública. Com isso, torna-se claro que a maior parte do alunado concentra-se no ciclo fundamental.

Com base nos dados apresentados, pode-se afirmar que assegurou-se o direito à escolarização para todos, mas pode-se afirmar que se atingiu a democratização da educação? Podemos comparar a taxa de escolarização de acesso à escola com os primeiros resultados do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada³: em 2023 56% das crianças em escolas públicas foram consideradas alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental. A Região Norte obteve um percentual abaixo da média nacional com 50% de crianças alfabetizadas ao final do 2° ano. No Estado do Pará apenas 48% das crianças em escolas públicas atingiram níveis de leitura e escrita adequados para a idade (Brasil, 2023).

³ Trata-se de um programa do governo federal que tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o fim do segundo ano do ensino fundamental e foca na recomposição das aprendizagens, com ênfase na alfabetização de todas as crianças matriculadas no 3°, 4° e 5° ano atingidos pela pandemia (Brasil, 2023).

Os dados são recentes, mas as dificuldades em alfabetização infantil tem sido um desafio persistente no país historicamente, o que demonstra que a universalização da educação não resultou em democratização da educação. Os problemas da alfabetização infantil costumam ser unicamente explicados como resultados de alunos dispostos ou mal dispostos a aprender, ou de professores com dificuldades em ensinar, ou da ausência de metodologias diversificadas de ensino, ou da ausência das famílias na vida escolar dos filhos. Dessa forma, a responsabilidade pelo fracasso ou êxito na alfabetização infantil são imputadas a cada escola.

Para contornar os baixos índices históricos de alfabetização infantil, implantam-se programas e projetos que são cancelados e substituídos a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal. Afere-se, periodicamente, os índices de alfabetização infantil e estabelecem metas pré-concebidas a serem cumpridas posteriormente pelos sistemas de ensino. Assim, a alfabetização infantil fica condicionada aos interesses deste ou aquele governo, que atuam como regulador e avaliador.

Como consequências disso, as autoras se depararam com alunos/as ainda no 5º ano do fundamental com dificuldades básicas nos processos de leitura e escrita, o que demonstra que nem todos conseguem ter acesso ao ensino básico. Dessa forma, a próxima seção irá tratar os resultados que foram alcançados no estágio supervisionado, com foco na alfabetização.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O estágio supervisionado foi realizado numa escola da rede municipal do ensino fundamental, situada num bairro periférico do município de Abaetetuba, no Estado do Pará. Em vista disso, é de suma importância descrever a estrutura física e pedagógica da instituição escolar, pois essas informações podem revelar alguns aspectos sobre o nível educacional ali desenvolvido. Com isso, apresentamos as seguintes informações em relação à infraestrutura da escola, com base nas informações provenientes do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024) disponibilizado pela coordenadora pedagógica:

- A escola funciona em um prédio municipal, sendo composto por: seis salas de aula; uma secretaria; um almoxarifado; três banheiros, sendo um feminino e um masculino destinado ao uso dos/as alunos/as, e um destinado ao uso dos servidores; um pátio interno que funciona como refeitório; uma copa/cozinha; um depósito de alimentação escolar; uma sala de leitura, e uma quadra poliesportiva.

- A infraestrutura da instituição escolar apresenta várias limitações significativas, entre elas, destacam-se: ausência de climatização nas salas de aula, o que prejudica o processo de aprendizagem dos/as alunos/as por causa do calor excessivo; ausência de arborização na grande área externa, sendo dominada pelo matagal; barreiras arquitetônicas que comprometem a acessibilidade, tais como: portas estreitas nas salas de aula, corredores de acesso reduzidos, ausência de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda segundo o PPP, a escola conta com estudantes oriundos do próprio bairro, de comunidades circunvizinhas, além de localidades distantes e também da zona rural. O bairro onde a unidade escolar está sediada possui altos índices de violência e diversos problemas em relação à urbanização irregular. Segundo informações, por meio de conversas informais com alguns funcionários da escola e pais de alunos que tivemos contato breve, são contínuas as reivindicações, tanto pela comunidade escolar, quanto pela comunidade do bairro onde a escola está sediada, aos órgãos públicos por serviços de saneamento básico, escola de Ensino Fundamental anos finais, e principalmente quanto à segurança do bairro, com pedidos para aumentar o policiamento ostensivo e preventivo.

Segundo com base no PPP, uma parte significativa da comunidade escolar é composta por famílias em situações socioeconômicas e educacionais diversificadas: a maioria é de renda baixa e/ou sem renda, a composição familiar é de pais separados, filhos morando com parentes. Para além desse aspecto, muitas famílias são assistidas por programas sociais governamentais, como o programa federal de transferência de renda Bolsa Família. No entanto, alarmantemente, muitas famílias não possuem qualquer tipo de renda formal.

Ainda com base no PPP, muitas famílias residem em casas próprias de alvenaria, mesmo sob condições precárias, outras em imóveis alugados ou cedidos. Estas residências são habitadas, muitas vezes, por mães solo com seus filhos, ou por vários núcleos familiares contendo até doze pessoas. Durante o ano letivo, muitos alunos/as saem da escola, embora em seguida, depois de um período, retornem. Há uma rotatividade constante de alunos, que se matriculam na escola e são transferidos devido à busca por emprego e/ou estabilidade financeira por parte dos pais. Em se tratando do nível de escolaridade da maioria das famílias, estatisticamente, baixa e incompleta, muitas não concluíram o ensino fundamental.

No âmbito do estágio, desenvolvemos nossas atividades em uma turma do 5º ano do fundamental, no período matutino. Essa turma era composta por vinte e seis alunos, sendo as aulas ministradas por dois professores, que alternavam-se de acordo com a divisão das disciplinas, acordada pelos educadores(as) segundo suas formações e disponibilidade. A primeira docente é licenciada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Especial, com uma

experiência de mais de vinte anos na educação básica. Já o segundo docente é licenciado em Pedagogia, desde de 2005, e atua há mais de doze anos na educação básica.

Nas primeiras observações do estágio, foi possível perceber que os/as educandos/as do 5º ano apresentavam muitas defasagens em seus processos de apropriação das habilidades de leitura e escrita, como não ter conhecimento das sílabas simples e ler pausadamente. Segundo o relato dos professores, na turma existiam seis alunos que ainda não estavam alfabetizados, isto é, não sabiam nem ler e nem escrever. Com isso, as observações durante o período de estágio nos levaram a destacar que os/as educandos/as do 5º ano apresentavam um considerável déficit em seus processos de alfabetização, uma vez que, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já deveriam ter pleno domínio das habilidades de leitura e escrita ao fim do segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2017).

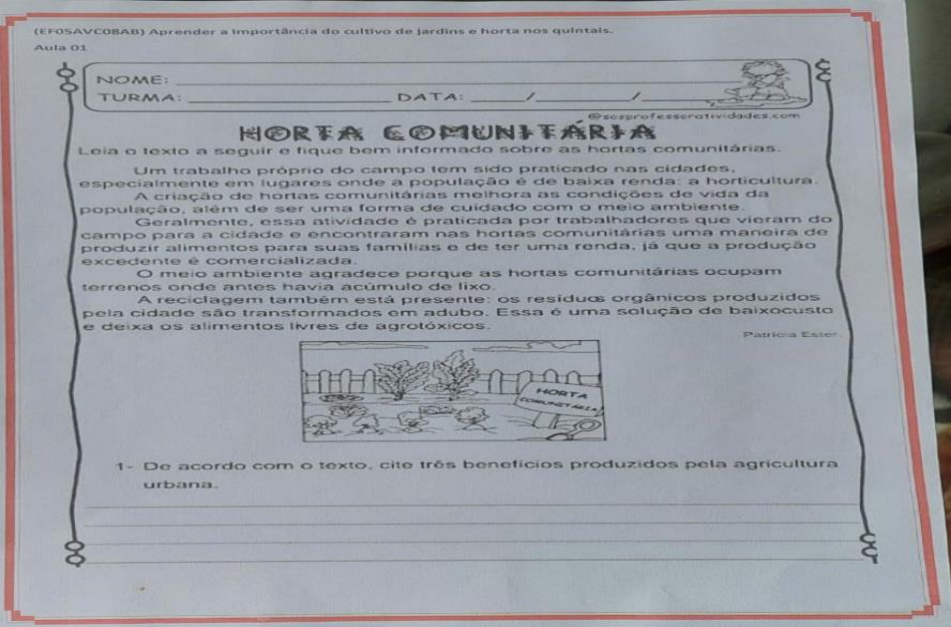
As observações no estágio revelaram uma tendência preocupante nas aulas do 5º ano do fundamental: os/as educandos/as realizavam predominantemente atividades impressas, pois eles/as apresentavam dificuldades em escrever no caderno o conteúdo exposto na lousa. Em seus depoimentos, os professores justificaram a utilização das atividades impressas como uma medida para otimizar o tempo, tendo em vista a quantidade exorbitante de conteúdo para pouquíssimas aulas, somado com a lentidão dos/as alunos/as em escrever. Dessa forma, os professores buscaram flexibilizar as aulas por intermédio das atividades impressas.

No entanto, a predominância e dependência das atividades impressas entre os estudantes do 5º ano do fundamental levava a limitações que impediam o avanço nas habilidades necessárias para o desenvolvimento da escrita. As práticas de escrita devem ocorrer desde os primeiros anos do ensino fundamental para que os/as alunos/as possam apropriar-se do código escrito de maneira efetiva. Este processo envolve diversos aspectos cognitivos e linguísticos que devem ser explorados desde o início da escolarização (Soares, 2020). Ainda de acordo com a Soares (2016, p.257) “Na leitura, palavras escritas carregam três tipos de informação: sua ortografia, sua pronúncia e seu significado”. Dessa forma, entender o significado das palavras é de suma importância no processo de leitura. Para isso, é necessário cultivar o hábito da leitura e ter contato direto e constante com material escrito. Assim, os/as educandos/as conseguem ampliar o seu repertório linguístico e enriquecer o vocabulário, mas não sendo levados a entenderem o processo da escrita e sua construção isso limita diretamente o desenvolvimento dessas habilidades.

Com relação as atividades impressas, por vezes passavam por modificações orais no decorrer de sua aplicação, os professores buscavam palavras que pudessem estar mais presente no cotidiano dos educandos(as) para os levar a compreensão dos escritos nos textos abordados,

pois os/as alunos/as apresentavam um repertório linguístico extremamente limitado, no sentido de não conseguirem reconhecer o significado de determinadas palavras simples. Com isso, muitas palavras escritas eram substituídas por outras mais entendíveis aos alunos. Ainda assim, os/as educandos/as constantemente pediam o auxílio dos professores para conseguir entender alguns termos existentes nas atividades. Além do que muitas vezes essas atividades impressas eram produzidas de forma que pouco contribuíam na formação de um leitor e um produtor de escrita que expressasse a possibilidade de inserção social, por meio da leitura e escrita, condição fundamental para a inserção na sociedade em que vivemos. Podemos aprofundar nossas reflexões observando as atividades das imagens 1 e 2 dispostas a seguir.

Imagem 1: atividade impressa realizada numa turma do 5º ano do fundamental.



(EF05AVCOBAB) Aprender a importância do cultivo de jardins e horta nos quintais.
Aula 01

NOME: _____ DATA: ____/____/____

TURMA: _____


HORTA COMUNITÁRIA

Leia o texto a seguir e fique bem informado sobre as hortas comunitárias.

Um trabalho próprio do campo tem sido praticado nas cidades, especialmente em lugares onde a população é de baixa renda: a horticultura. A criação de hortas comunitárias melhora as condições de vida da população, além de ser uma forma de cuidado com o meio ambiente. Geralmente, essa atividade é praticada por trabalhadores que vieram do campo para a cidade e encontraram nas hortas comunitárias uma maneira de produzir alimentos para suas famílias e de ter uma renda, já que a produção excedente é comercializada.

O meio ambiente agradece porque as hortas comunitárias ocupam terrenos onde antes havia acúmulo de lixo. A reciclagem também está presente: os resíduos orgânicos produzidos pela cidade são transformados em adubo. Essa é uma solução de baixocusto e deixa os alimentos livres de agrotóxicos.



Patricia Ester



1- De acordo com o texto, cite três benefícios produzidos pela agricultura urbana.

Fonte: Antonilda Bitencourt, 2024

Imagem 2: atividade impressa realizada numa turma de 5ºano do fundamental

ALUNO (A):	TURMA: 5º ANO "A E B"
DATA:	
EIXO TEMÁTICO: 2º BIMESTRE – AMBIENTE	
COMPONENTE CURRICULAR: ENSINO RELIGIOSO	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Bases Cristãs para a responsabilidade com meio ambiente.	
HABILIDADE: EF04ERAB) Perceber que a literatura Cristã possui ensinamentos sobre a preservação do meio ambiente.	
AULA 1 .	
<p>TEXTO: O LIXO</p> 	<p>Um dever básico do cidadão é não jogar lixo nas ruas. No entanto, pessoas de diferentes classes sociais jogam lixo em qualquer lugar como: parques, praias, correios, nos lagos e outros locais públicos, afetando a qualidade da água e o meio ambiente. Jogar lixo nas ruas pode entupir bueiros e causar enchentes. Demonstra falta de educação. Jogar lixo no chão é ruim para a imagem de qualquer pessoa. O acúmulo de lixo estimula a proliferação de baratas, de ratos e de doenças. Cidadãos conscientes fazem a sua parte para que a cidade fique limpa e bonita.</p>
ATIVIDADE	
1. Observe a imagem abaixo:	
	
a) O menino está cumprindo com o dever de cidadão? Por que?	
b) O que você acha se todas as pessoas jogarem lixo na rua ou nos rios, como vai ficar o meio ambiente?	
c) Crie uma frase com o título que está na imagem	
2. Responda as perguntas abaixo:	
a) Como é feito a seleção de lixo em sua casa?	
b) No seu bairro existe o recolhimento de lixo pela prefeitura?	
c) Você sabe quais são os dias de recolhimento do lixo em sua rua? Escreva os abaixo.	

Fonte: Antonilda Bitencourt, 2024

A análise das Imagens 1 e 2 revelam uma abordagem pedagógica que ainda apresenta característica da “educação bancária” descrita por Paulo Freire (1970). Nessa perspectiva, as atividades baseiam-se na transmissão unidirecional do conteúdo, fomentando a mera memorização e repetição, a tão chamada “decoreba”. Segundo Freire (1970), na educação bancária os/as alunos/as são tratados como meros “baús” ou “depósitos” de informações que são repassados pelos professores, vistos como os únicos detentores do conhecimento. Esta abordagem limita a construção do conhecimento de forma ativa pelos estudantes.

Ainda em relação às atividades, os/as alunos/as recebiam tarefas escolares pouco desafiadoras, subestimando a capacidade deles/as em progredir intelectualmente. Os/as alunos/as apenas transcreviam as respostas das questões, sem nem sequer pensar criticamente sobre elas. Como fator somado a esse contexto, os professores ainda antecipavam as respostas aos alunos, impedindo o raciocínio até em atividades básicas para o nível escolar em que estavam, levando muitas vezes o aluno a uma condição onde a autonomia não era desenvolvida, pois, eles acabavam dependendo excessivamente dos professores para ler textos, entender questões e resolver atividades. Tal abordagem pedagógica culmina na falta de desenvolvimento das habilidades criativas, autônomas e ativas dos/as alunos/as. Além disso, estimula a falta de interesse dos alunos em estudar, ao reduzi-los a meros agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao se sentirem confortáveis com a nossa presença em sala de aula, os/as alunos/as passaram a sanar dúvidas conosco sobre a escrita alfabética de determinadas sílabas e palavras simples. Por meio disso, foi possível verificar que os/as alunos/as do quinto ano não tinham pleno domínio das relações grafofônicas, isto é, das relações entre letras (grafemas) e sons (fonemas). Sem o desenvolvimento desta capacidade grafofônica, os/as educandos/as do quinto ano não conseguem ter uma escrita estabilizada (Soares, 2020).

Além das dificuldades na escrita, os/as educandos/as não conseguiam sequer localizar informações explícitas em textos, tampouco interpretar pequenos textos. Como resultado disso, demonstravam grandes dificuldades em ter acesso aos conteúdos programáticos de diferentes componentes curriculares (História, Aspecto da Vida Cidadã, Ensino Religioso, Geografia), uma vez que necessitavam das habilidades de leitura e escrita plenamente desenvolvidas. Como fruto disso, ocasiona-se a falta de acesso à cultura e à ciência acumulados pela humanidade, colocando este sujeito numa posição de isolamento social no que se refere aos aspectos necessários para sua inserção social.

Segundo o relato dos professores, os/as alunos/as foram promovidos automaticamente de um ano letivo para outro sem terem sido devidamente avaliados, o que resultou em alunos chegando até o 5º ano do ensino fundamental sem habilidades básicas de leitura e escrita. Dessa forma, os estudantes podem concluir o ensino fundamental apenas atingindo um grau pouco desenvolvido das habilidades necessárias – há casos em que alunos chegam até o ensino médio sem compreender um texto, sem escrever e ler adequadamente.

O processo de avaliação da aprendizagem é de suma importância para observar a realidade e subsidiar a tomada de decisão para gerar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao observar a realidade dos processos educacionais dos estudantes, pode-se refletir e tomar decisões que possam gerar melhorias no desempenho dos educandos em seus estudos. No entanto cabe ainda que se discuta muito a questão da avaliação no contexto escolar, pois visões que limitam a avaliação a sua função classificatória, não contribuem diretamente no seu uso como redirecionamento da prática pedagógica e este deve ser o principal objetivo dela, pois como nos afirma Luckesi, (2003, p. 47) “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”, neste sentido falar de avaliação como etapa de classificação para o aluno como forma de promoção ainda nos aponta o quanto precisamos discutir deste conceito e suas funções dentro do processo educacional e principalmente dentro de nossas salas de aula.

Visando contribuir com as dificuldades observadas na escola uma discente da Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba, aluna da turma 2019 do curso de pedagogia, que estagiou na escola em questão sensibilizada com a condição precária dos/as alunos/as, desenvolveu um “reforço” pedagógico com foco na superação das dificuldades básicas na leitura e escrita. Contudo, a implementação do “reforço” pedagógico dependia de um apoio financeiro de baixo custo no valor mensal de vinte reais. Em vista disso, muitos pais e/ou responsáveis com restrições orçamentárias não podiam subsidiar o “reforço” no valor de baixo custo o que levou a ação não mais acontecer.

Paralelamente, um dos docentes do 5º ano descreveu, em entrevista aos estagiários, que a condição socioeconômica precária dos pais e/ou responsáveis afeta diretamente o desempenho escolar dos/as alunos/as, uma vez que se tratam de indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Um exemplo relacionado a estas reflexões da professora foi o caso observado de um aluno desta turma que passou mal, durante os ensaios da escola para a festa junina, devido à falta de alimentação adequada. Ele foi prontamente atendido pela equipe da escola que deram suporte, oferecendo um lanche básico. No entanto essa é uma ação pontual que não incide diretamente na mudança das condições sociais da família e que leva muitas vezes até o abandono escolar.

Segundo Lobato e Custódio (2024, p.2) “[...] a falta de motivação e as condições familiares socioeconômicas interferem no cotidiano escolar, implicando nas dificuldades de aprendizagem do aluno tanto para leitura quanto para escrita”. De fato, a realidade observada na escola pública – que serviu de base para a produção deste trabalho – demonstra com clareza o que os autores afirmam acima e nos leva a compreensão acerca das dificuldades enfrentadas por esses educadores.

De acordo com o II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II Vigisan, 2022), elaborado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan) da população brasileira que convive com a fome, o pior índice de Insegurança Alimentar (IA) moderada (acesso aos alimentos qualitativamente inadequado e quantitativamente insuficiente) e Insegurança Alimentar (IA) grave (fome) está concentrado no Estado do Pará com um contingente de 67,6% em comparação com os outros estados brasileiros.

A proporção de IA moderada + IA grave em domicílios com moradores menores de 10 anos avaliada foi acima de 40,0% em todos os estados da macrorregião Norte, chegando a 19,2% no Estado do Pará. Tal realidade atinge mais domicílios onde a pessoa de referência é mulher, ou de raça/cor autodeclarada preta ou parda, e de baixa escolaridade (II Vigisan, 2022).

Dessa forma, não há como discutir educação sem pensar na segurança alimentar e nutricional. Que criança consegue aprender com fome?

Se a má nutrição já causa danos irreversíveis no cérebro – no sentido de aquisição de habilidades específicas –, imaginemos um quadro de crianças com fome e passando mal na escola. Elas não têm nem acesso ao básico. Uma geração inteira de estudantes pode ter seu futuro educacional impactado de forma profunda e irreversível. O problema da educação brasileira é também um problema social, econômico, histórico e político. Dessa forma, a alfabetização infantil pode ser afetada positivamente ou negativamente por diversos fatores externos e intraescolares, em que a escola está inserida em um determinado contexto escolar e em uma determinada comunidade, com certa composição social e étnica, com certo grau econômico (Soares, 2016).

Além das questões estruturais e sociais já mencionadas, o estágio possibilitou observar como a prática docente está diretamente atravessada pelas dificuldades de leitura e escrita dos/as educandos/as. Nesse sentido, identificamos que o trabalho pedagógico dos professores concentra-se em estratégias, tão, diversificadas para o domínio da alfabetização, ainda que de forma fragmentada e muitas vezes pouco sistematizada. Durante as aulas, foi possível perceber que os professores recorriam constantemente à leitura coletiva de pequenos textos, geralmente presentes em atividades impressas, na tentativa de apoiar os/as alunos/as que não conseguiam ler sozinhos. Essa leitura, no entanto, era realizada de forma mecânica, com repetição em coro, o que pouco estimulava a autonomia e a interpretação crítica. O foco estava em fazer com que os alunos “decodificassem” as palavras, mas sem uma preocupação efetiva com a compreensão leitora.

Outro aspecto observado foi a prática de copiar do quadro, em que os alunos eram orientados a transcrever textos ou exercícios escritos pelo professor. Essa atividade, embora tenha a função de treino motor e de fixação, mostrou-se limitada, pois muitos alunos não compreendiam aquilo que estavam copiando, transformando o exercício em uma prática repetitiva e sem significado. Em contrapartida, notamos também algumas tentativas de adaptação pedagógica, como a substituição de palavras mais complexas por termos do cotidiano dos alunos. Embora esta seja uma estratégia válida para aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, ela acabava restringindo o vocabulário, sem oferecer desafios linguísticos que possibilitassem a expansão do repertório lexical, indispensável ao processo de alfabetização (Soares, 2016).

Outro ponto importante foi a quase ausência de práticas de leitura literária. Os alunos tinham pouco contato com livros, histórias ou outros materiais de leitura diversificados, o que

limita o desenvolvimento do gosto pela leitura e da competência interpretativa. Como defende Kleiman (2005), o processo de letramento vai além do domínio técnico da leitura e da escrita: trata-se de inserir o sujeito em práticas sociais significativas de linguagem. A falta desse contato priva os estudantes de experiências fundamentais para se constituírem como leitores e produtores de texto.

Por fim, observamos que as atividades de escrita propostas eram bastante restritas, quase sempre voltadas a preencher lacunas, copiar frases ou transcrever respostas ditadas pelo professor. Poucas vezes foi solicitado aos alunos que produzissem textos autorais, mesmo que breves, como bilhetes, pequenas narrativas ou relatos. Esse tipo de prática, conforme aponta Geraldi (2013), é essencial para que o aluno compreenda a escrita como prática social e não apenas como reprodução gráfica de palavras.

Assim, as observações evidenciam que, embora exista um esforço dos docentes em lidar com as dificuldades, ainda predomina uma abordagem centrada na reprodução e na memorização, o que reforça o ciclo de insucesso escolar no campo da leitura e da escrita. É necessário repensar práticas pedagógicas que articulem decodificação, compreensão, interpretação e produção, ampliando o repertório textual e linguístico dos/as educandos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado, enquanto experiência concreta de aproximação com a realidade escolar, demonstrou-se um momento indispensável no processo de formação docente, pois permitiu problematizar a distância entre as intenções expressas nos documentos oficiais e as condições reais de funcionamento das escolas públicas. A vivência em uma instituição municipal de Abaetetuba-PA revelou desafios múltiplos: a precariedade da infraestrutura, a ausência de recursos adequados, a falta de acessibilidade, a carência de práticas pedagógicas inovadoras e, principalmente, as dificuldades nos processos de alfabetização, que afeta diretamente a trajetória escolar dos estudantes.

A análise das práticas de estágio evidenciou que a alfabetização permanece como um dos maiores gargalos da educação brasileira, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. A presença de alunos do 5º ano ainda não alfabetizados denuncia a insuficiência de políticas educacionais efetivas e contínuas, que consigam articular a escola, a família e o poder público em um esforço coletivo. Mais do que uma falha individual de professores ou estudantes, esse cenário reflete a interseção de fatores sociais, econômicos e culturais, como a insegurança alimentar, a pobreza estrutural e a falta de políticas de valorização docente. Nesse sentido,

discutir a alfabetização implica compreender que o direito de aprender está intimamente ligado ao direito de viver em condições dignas.

Por outro lado, a experiência do estágio também possibilitou constatar que a escola, mesmo diante de suas limitações, constitui espaço de resistência e de possibilidades. A atuação dos professores, ainda que marcada por práticas tradicionais e centradas em atividades impressas, revela esforço contínuo em adaptar-se às condições adversas e em garantir, de alguma forma, a aprendizagem dos alunos. Contudo, tais práticas, quando desconectadas da construção de autonomia e do desenvolvimento do pensamento crítico, reforçam a lógica da “educação bancária” denunciada por Paulo Freire (1970), que reduz o estudante a mero receptor de informações. Para superar essa lógica, é necessário repensar o papel do professor como mediador de saberes, capaz de estimular a reflexão, a criatividade e o protagonismo dos estudantes.

Dessa forma, o estágio supervisionado configurou-se não apenas como espaço de observação, mas de investigação e reflexão crítica. À luz de Pimenta e Lima (2012) e Tardif (2002, 2014), compreende-se que a formação docente deve articular saberes teóricos, práticos e experienciais, de modo a formar professores que não apenas dominem conteúdos, mas que sejam capazes de interpretar a realidade e transformá-la. A perspectiva freiriana reforça que não há ensino sem pesquisa e que o estágio deve ser assumido como práxis, ou seja, como ação-reflexão-ação, na qual o futuro educador aprende com a realidade, questiona suas contradições e projeta alternativas de mudança. Os achados do estágio também chamam a atenção para a necessidade de políticas públicas mais consistentes voltadas à educação básica, em especial à alfabetização. É urgente investir em formação continuada de professores, em práticas pedagógicas diversificadas, em programas permanentes de incentivo à leitura e à escrita, bem como em condições estruturais que garantam aos alunos o direito efetivo de aprender. Além disso, a melhoria da educação demanda a articulação com políticas sociais mais amplas, capazes de enfrentar a pobreza, a fome e a desigualdade, que incidem diretamente sobre o desempenho escolar.

Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado não deve ser compreendido como simples cumprimento de carga horária, mas como oportunidade privilegiada de formação integral. Trata-se de um espaço de produção de conhecimento, de construção da identidade docente e de fortalecimento do compromisso ético-político do futuro professor. Ao permitir o contato direto com as contradições da escola pública, o estágio convoca o licenciando a assumir uma postura crítica e investigativa, comprometida com a defesa de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora. Nessa perspectiva, o estágio cumpre sua função formativa ao

preparar o professor não apenas para ensinar conteúdos, mas para ser sujeito histórico, capaz de intervir na realidade e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

BRASIL. Ministério da Educação. Domínio Público. **Relatório Reunião Técnica: CEFAM** (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), Brasília, 1993. Disponível em: https://mecsrv137.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27422&co_midia=2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas Mercado de Letras. São Paulo, 2005.

LOBATO, V.A.; CUSTÓDIO, E.S. Leitura e Escrita: as desigualdades e desafios no processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 39, n. 121, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/14880>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, M. L. Andrade *et al.* Desafios no Ensino da Escrita: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos professores na alfabetização inicial. **Revista Ft. Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Rio de Janeiro, v. 28, ed. 134, mai., 2024. <https://revistaft.com.br/desafios-no-ensino-da-leitura-e-escrita-uma-analise-das-dificuldades-enfrentadas-pelos-professores-na-alfabetizacao-inicial/>

MOURA, A. M. Alencar; FRANÇA, A. Pereira de. Os desafios de atuação enfrentados pelo professor dos anos iniciais, ante dificuldades de aprendizagens. **Revista de Psicologia**, v. 17, n. 69, p. 236-246, dez., 2023. <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3921/5930/15235>

OLIVEIRA, E.P. de; SILVA, K.P. M. Estratégias para superar as dificuldades da leitura infantil. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 23, 2019. <https://doi.org/10.25248/reas.e226.2019>

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Universidade Federal de Goiás. Campus Catalão. Goiás, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Caderno de Pesquisa: O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática?** * São Paulo: Departamento de Metodologia do Ensino e

Educação Comparada Faculdade de Educação da USP. n. 94, p. 58, ago. 1995.
<https://images.app.goo.gl/LhvnBYKZcvCcZCXn9>

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (Rede Penssan). **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil – II VIGISAN**. São Paulo: Rede Penssan, 2022. <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2022/10/14/olheestados-diagramacao-v4-r01-1-14-09-2022.pdf>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Reimpressão, 2017.