

# TECENDO RELAÇÕES ENTRE TESES E AÇÕES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR

Maria da Assunção Calderano<sup>1</sup> – UFJF

Agência Financiadora: CNPq

## Introdução

A preocupação com os processos formativos de docentes datam de longo tempo e as reflexões acumuladas em torno dos problemas neles encontrados indicam que suas soluções estão distantes. Alcançamos alguns mapeamentos, identificamos algumas experiências bem sucedidas, mas há pouca ação quanto a uma política de formação docente que parametrize os procedimentos e condições do referido processo. Tampouco há clareza quanto às concepções que o sustentam. Longe de buscar uma visão única, defendemos uma postura orgânica a partir dos contextos e das diversidades encontradas no campo da formação e do trabalho docente. Essa postura pode propiciar um referencial que oriente práticas efetivas nos dois campos e que possam se retroalimentar. Escolhendo o estágio curricular como possibilidade de diálogos fecundos entre formação e trabalho docente, o presente texto, apoiado no conceito gramsciano - intelectual orgânico –, busca analisar as ações desenvolvidas pelos professores da escola básica, enquanto supervisores do estagiário curricular. Tais ações são relatadas por eles mesmos, pelos gestores da escola básica, pelos alunos-estagiários de distintas licenciaturas e por professores orientadores de estágio da Faculdade de Educação de uma universidade pública brasileira. Ao todo são **429** participantes, cujas respostas foram contabilizadas.

Busca-se, a partir da análise das ações descritas, identificar as concepções de estágio que orientam as práticas exercidas – por sua vez sustentadas por conceitos distintos de educação, ainda que não reconhecidos e explicitados pelos participantes focalizados no estudo. As ações destacadas são analisadas aqui com o auxílio de estudiosos do tema, tendo por referência também algumas reflexões extraídas das teses de doutorado que tratam do assunto, defendidas no Brasil, entre **2004 a 2009**.

A inorganicidade de concepções teórico-práticas sobre estágio curricular se faz notar através das ações dos professores em campo de estágio, relatadas por diferentes participantes do estágio em pauta. Isto revela em primeiro lugar a ausência de um projeto pedagógico consistente da(s) Instituições do Ensino Superior (IES) para a

---

<sup>1</sup> Profa. Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora. O presente trabalho é parte constitutiva dos estudos pós-doutorais desenvolvidos junto à Profa. Bernardete Gatti - Fundação Carlos Chagas, neste ano de 2013, com apoio do CNPQ. [assuncao.calderano@gmail.com](mailto:assuncao.calderano@gmail.com)

formação de professores e também a ausência de uma política nacional neste campo. Apesar das tentativas de organização local, há urgência de ajustes internos às IES para que o estágio saia do contingente de ações isoladas, da passividade e burocracia a que ainda está submetido. Evidencia-se a necessidade de medidas interinstitucionais para que de fato a realização do estágio se torne uma ação orgânica constituinte de um processo de formação inicial que se traduza em preparação profissional adequada aos desafios do mundo do trabalho.

Neste contexto Gramsci<sup>2</sup> se faz notar. Ele é um autor cujas contribuições, são fundamentais para entender a potencialidade do papel do professor que pode atuar enquanto um intelectual orgânico. Gramsci reflete sobre o campo da filosofia e da educação, dizendo que todos somos intelectuais e/ou filósofos – pois pensamos e refletimos sobre algo. Mas isso não nos torna, todos, intelectuais ou filósofos, pois há uma especificidade da função que é exigida àquele que se coloca como profissional no campo, sendo dele esperado maior investimento de tempo e de contribuição efetiva na área escolhida. Ao falar de intelectual orgânico Gramsci expressa o importante papel daquele que antevê as necessidades coletivas e atua a partir delas de modo a propiciar a todos os envolvidos, os recursos necessários para reconhecer a própria condição histórica e a partir dela conduzir-se e elevar-se *moral e culturalmente*. Gramsci apregoa que o intelectual orgânico deve extrair do senso comum, seu núcleo sadio, que é o bom senso. Ele nos inspira a extrair da realidade educacional, demandas que envolvem a mudança de postura pessoal e profissional, estimulando o trabalho coletivo, a intervenção mediada por pessoas concretas, pois são essas que realizam as mudanças. E não há mudanças substantivas se não houver organização entre os participantes do processo. Ao professor cabe esse papel articulador entre saberes distintos e entre pessoas tendo em vista projetos educacionais construídos coletivamente.

### **Os estudos sobre estágio: o que dizem alguns autores**

Investigando a profissão docente e os cursos de formação de professores no Brasil Gatti e Barreto (2009, p.120) denunciam a questão dos estágios:

Cabe uma observação sobre os estágios. Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas

---

<sup>2</sup> Sobre Gramsci e seu conceito de intelectual orgânico, ver Gramsci (1974(a), 1974(b), 1985, 1986).

ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (GATTI; BARRETO, 2009, p.120)

Gatti ao analisar a questão docente destaca também o problema da fragilidade de informações quanto ao estágio:

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Essas imprecisões, praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação com base apenas nos currículos. Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de pedagogia nas escolas. (GATTI, 2011, p. 316-317)

A falta de uma política educacional clara relativa ao estágio curricular e a pouca prática de trabalho articulado entre as instituições dificultam, ainda mais a constituição de um mapeamento dessa prática - fundamental no processo de formação docente.

Silvestre e Placco (2011, p.5) alertam para o fato de que não se pode negar a coexistência de distintas vertentes relativas ao estágio - mapeadas pelas autoras – que nascem de três concepções educacionais, baseadas respectivamente na *racionalidade técnica*, *racionalidade prática* e *racionalidade crítica*.

Pimenta e Lima (2004, p. 43) ao ressaltarem a importância da dimensão formativa do estágio curricular indicam que, nos cursos de licenciatura, cabe a ele “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. Elas indicam que a finalidade do estágio é:

integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto, volta-se a uma visão ampla deste [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

Calderano define o estágio curricular pelas múltiplas ações que ele evoca, marcadas pela articulação entre diferentes facetas envolvidas:

Trata-se de um momento intenso de articulação entre as diferentes facetas que constitui o trabalho pedagógico: observar, investigar, analisar, propor, desenvolver, envolver-se, realizar, avaliar, sistematizar e continuar o processo cíclico crescente de aprender e favorecer o aprendizado, de ensinar e ajudar a ensinar, tendo sempre a perspectiva de uma construção permanente de conhecimentos em termos acadêmicos, profissionais, históricos, culturais e sociais (CALDERANO, 2012a, p. 250).

Felício e Oliveira, investigando sobre a importância e o papel do estágio curricular na formação prática de alunos, consideram que a mobilidade típica do estágio, que prevê o trânsito entre dois espaços - não somente físicos mas de ideias, concepções e desafios - “favorece a construção significativa de aprendizagens tanto para os alunos, quanto para o professor que atua nas escolascampo, como também para o professor formador (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p.217).

Freitas chama a atenção para o fato de que

A simples afirmação de que a prática de ensino e os estágios são momentos privilegiados de articulação das disciplinas teóricas com a realidade escolar não é suficiente, pois não dá conta das contradições presentes na realidade da escola pública e dos cursos de pedagogia que criam entraves a essa forma de articulação (FREITAS, 1996, p. 35).

Tais dificuldades, por sua vez, são reconhecidas por Calderano que defende a tese da articulação das ações para sair dos impasses criados:

[..] o estágio é apontado como um dos problemas centrais no curso de formação inicial. Também não há como negar que ele depende de um conjunto de ações que precisam ser necessariamente orgânicas para que atinjam os objetivos de qualificação acadêmica e profissional. Sua concepção e constituição dependem de um conjunto de fatores. O trabalho do professor exige uma articulação interna com os demais docentes da própria universidade e da escola básica. A relação entre universidade e escola precisa ser reparada e qualificada, a fim de que o estágio curricular não se reduza à mera prestação de serviço (por parte da escola básica), ou a um simples cumprimento de horas previstas (por parte do aluno), ou, ainda, a um espaço para “observação” e/ou “aplicação” de reflexões previamente estabelecidas (por parte do professor orientador de estágio) (CALDERANO, 2012b,p.275).

A partir dos autores citados, podemos dizer que, entre os principais desafios encontrados no estágio curricular, estão a escassez de dados sobre sua constituição e desenvolvimento, pouca visibilidade de ações orgânicas, dificuldades de articulação interna e entre IES e Escolas-campos, coexistência de diferentes concepções de estágios, por vezes antagônicas.

### **Sobre as teses que focalizaram o estágio curricular**

Levantamento feito em 2011, no portal CAPES, buscando teses defendidas entre 1998 a 2009, a partir dos descritores “formação docente”; “trabalho docente” e “educação profissional” foram encontrados 201 trabalhos. Dentre estes, apenas 21 se dedicam ao tema do estágio curricular, sendo que 4 o tratam de modo tangencial e 3 referem-se a cursos não relacionados à formação docente, a saber: agronomia, engenharia e serviço social. Dos 4 trabalhos encontrados na área de Enfermagem, 3

focalizam o estágio curricular no campo da saúde, em espaços não escolares. Focalizaremos aqui, pois 11 teses, assim distribuídas:

**IDENTIFICAÇÃO DE TESES ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE POR ANO E POR ÁREA**

Área	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Educação	1	4	1		1	1	8
Enfermagem	1						1
Música				1		1	2
TOTAL	2	4	1	1	1	2	<b>11</b>

Fonte: Portal Capes <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Nenhuma tese sobre estágio curricular fora encontrada entre os anos 1998 e 2003. Em 2004 foram observadas apenas duas, sendo uma delas na área da Educação e outra na Enfermagem. Em 2005, quatro teses foram defendidas na área da Educação. Em 2006, apenas uma tese em Educação fora relacionada ao estágio docente. Em 2007, nenhuma na área da Educação e apenas uma na área de Música. Em 2008 fora encontrada uma tese em Educação. Em 2009, duas teses foram defendidas, uma na área de Educação e outra em Música.

Na área da Educação, as oito teses encontradas focalizam diferentes cursos de formação de professores. Três delas destacam o curso de Pedagogia (RANGHETTI (2005); LIMA (2005) e SILVA (2005)) e duas focalizam o de Educação Física (MALACO (2004); AROEIRA (2009)). As outras três focalizam mais de um curso de Licenciatura (CAMPOS (2006); SILVEIRA (2008)), sendo que a terceira destaca também o curso de Educação Física (MENDES (2005)). Encontramos ainda uma tese sobre estágio curricular docente na área da Enfermagem (AMANTÉA (2004)) e duas na área de Música (AZEVEDO (2007); BASTIÃO (2009)).

O enfoque disciplinar, a partir do qual o estágio é tratado pelos autores, em cada tese, dentro das diferentes áreas, traz novas dimensões à análise da temática, ao mesmo tempo em que reforça e esclarece alguns de seus elementos centrais, evidenciando e alargando a possibilidade de seu tratamento transdisciplinar.

A partir destes trabalhos foi possível identificar alguns focos de análise, sendo que em todos eles, de modo direto ou indireto, a concepção de estágio fora tratada. Destacamos alguns focos trabalhados pelas referidas teses: **1)** docente do ensino superior (BASTIÃO, 2009); **2)** graduando (AZEVEDO (2007); MALACO (2004); LIMA (2005) **3)** professor que acolhe o estagiário na escola (SILVEIRA, 2008); **4)** diferenciação dos papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no estágio (SILVA,

2005); 5) concepção de estágio demarcada pela interdisciplinaridade (RANGHETTI, 2005), colaboração (AROEIRA, 2009), investigação e produção de saberes (AMANTÉA, 2004), institucionalização de um projeto de estágio (CAMPOS (2006); MENDES (2005)).

Dando ênfase ao **papel do professor da Instituição do Ensino Superior**, Bastião (2009) atesta a influência significativa no processo de articulação entre teoria e prática no estágio da estudante, ressaltando *que ele contribuiu não somente para o desenvolvimento profissional da estagiária, mas também da professora orientadora, e ainda contribuiu para a aprendizagem dos alunos no contexto da escola regular.*

Assumindo tal perspectiva, entendemos que se o professor, orientador do estágio não se sentir responsável pelo processo de preparação e atuação do estagiário, a quem competiria tal responsabilidade? Ainda que ela não lhe seja exclusiva, a incorporação efetiva dessa responsabilidade profissional se faz necessária para que se manifestem ações articuladas desde as orientações iniciais até a avaliação de todo o processo, permeado por iniciativas pessoais e institucionais.

Malaco (2004) defende que a dimensão da afetividade deva ser tratada nos cursos de formação docente para que o futuro professor saiba interferir devidamente no processo educativo, pois que essa dimensão - ausente no processo de formação - refere-se a uma dificuldade real dos próprios professores em lidar com as próprias emoções e com as de seus alunos. Esta dimensão também foi identificada em diversas declarações acerca das ações docentes que se apresentaram demarcadas por esta necessidade.

Lima (2005) ao analisar os saberes profissionais adquiridos e construídos ao longo do processo formativo e o tempo de docência apresentados por um conjunto de estagiários de um curso de Pedagogia – professores em serviço – indica a emergência de um novo perfil de docente. Ressalta que esse perfil favoreceu o processo de transformação e rompimento com antigas práticas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica.

Reconhecer os perfis dos alunos que se matriculam nos cursos de licenciatura – suas condições, aspirações e seus saberes – e trabalhar a partir deles, pode ser uma chave para que seu processo formativo represente alguma construção efetiva do ponto de vista pedagógico e epistemológico, sem desconsiderar as relações interpessoais – que medeiam os diferentes tipos de conhecimento.

Focalizando os **professores da escola básica que acolhem os estagiários**, Silveira (2008) descobriu em seu estudo que estes docentes percebem-se como

formadores, partilhando com os futuros professores seus saberes e creditam à escola, um espaço importante de formação docente.

Tal realidade, no entanto não é contínua. Esse papel do professor da escola básica, enquanto formador docente – nem sempre é reconhecido pelos próprios professores da escola, mas, principalmente pelos professores das IES que, em grande parte desconsideram suas ações, menosprezam suas práticas ainda que disfarçadamente, através, por exemplo, da falta de diálogo – negligenciando a necessária parceria interinstitucional para que a preparação acadêmico-profissional do aluno estagiário seja efetivada devidamente.

O desenvolvimento do estágio pressupõe a interface de distintos grupos de sujeitos. Nesse sentido, Silva (2005) considerou a **diferenciação de papéis e responsabilidades demarcados pelos distintos lugares ocupados pelos componentes do processo**, levando em conta os níveis de ensino, as gerações profissionais e a inserção na profissão docente a que se vinculam. A partir de seus estudos reconheceu a diversidade como constitutiva das relações, compreendendo-a a partir das diferenças de recursos, manifestadas pelos distintos nodos de ação, de explicação e de compreensão disponibilizados pelos sujeitos e grupos envolvidos na pesquisa.

A diferença, entre papéis e responsabilidades, contudo pode ser profícua à medida que o diálogo entre os conjuntos de participantes do processo se estabelecer, de forma clara, baseado em princípios de cooperação, coparticipação e corresponsabilidade, elevando as diferenças encontradas – marcadas por ações isoladas – a uma ação coletiva – fruto de reflexões conjuntas a partir da realidade concreta vivida.

Explicitando mais claramente **concepções de estágio** curricular decorrentes do estudo, Ranghetti (2005) propõe o desenvolvimento de projetos de formação docente, na perspectiva **interdisciplinar**, que por sua vez pressupõe e exige um movimento espiralado, contínuo, cujo ponto de partida e de chegada são aparentemente o mesmo – a prática docente - porém, com perspectivas distintas pois que enriquecido e atualizado pelo processo experienciado e refletido. Mendes (2005) defende uma concepção de estágio que **transcende à prática como imitação ou instrumentalização técnica**, e que se constitua *numa relação dialética entre teoria e prática* demarcada pelos princípios da reflexão crítica.

Aroeira (2009) ressalta a importância do *ambiente de colaboração* e de busca de *superação de práticas conservadoras* para a produção de saberes pedagógicos, sobretudo os relacionados ao planejamento de ensino e à comunicação entre pares,

favorecendo a superação de *dilemas e situações-problema* por meio da reflexão coletiva. A autora concluiu que os saberes produzidos nessa perspectiva de colaboração são processuais, sofrendo contínuas transformações durante o processo de estágio. Por sua vez, Amantéa (2004) afirma que o estágio deve ser assumido como *espaço de investigação e produção de saberes* pela Instituição do Ensino Superior e que esta deva promover *políticas de formação contínua de desenvolvimento profissional e qualificação do seu corpo docente* (AMANTÉA, 2004).

Mendes (2005) compreendendo o estágio como *espaço de aprendizagem profissional*, portanto, espaço para a construção do *ser professor*, defende a *constituição de projetos de estágios* que viabilizem a produção de conhecimento sobre a realidade escolar, favorecendo uma *vivência significativa do ciclo docente*. Campos (2006) adverte que boas iniciativas estão sendo desenvolvidas no sentido de superar a visão do estágio supervisionado sustentado pela racionalidade técnica. As iniciativas demarcadas pela prática reflexiva, no entanto, *coexistem com a falta de clareza e compreensão frente à natureza dessa prática* enquanto componente curricular e ao modo pelo qual ela se realiza. Campos ainda constata que a articulação da prática e teoria tem sido promovida apenas em algumas disciplinas isoladas, mas pouco se vê tal articulação como partícipe do eixo curricular. Esses fatores, ainda segundo a autora, atrapalham o processo de *profissionalização docente*.

Resumidamente, podemos dizer que as teses destacadas indicam a importância de se dar atenção aos diferentes sujeitos que compõem o universo do estágio curricular – o professor da Instituição do Ensino Superior, o estagiário e o professor da escola que recebe o graduando. Abordam também a importância da formação destes, seus saberes, bem como a preparação profissional dos professores orientadores e supervisores que atuam na universidade e na escola. Indicam a importância de superar uma visão de estágio demarcado pela racionalidade técnica e defendem princípios ligados à interdisciplinaridade, colaboração entre os sujeitos e a importância de se construir saberes a partir de processos investigativos. Fica também avistada a importância de se constituir projetos institucionais de estágio curricular para que as experiências nesse campo saiam das ações isoladas e ganham organicidade e efetividade.

### **As ações dos professores da escola básica – a partir da enquete**



Os dados que se seguem foram coletados através de uma enquete<sup>3</sup> realizada com professores da Faculdade de Educação de uma universidade pública junto a seus alunos de estágio e os respectivos profissionais que os acolhem nas escolas. No período em que ocorreu a enquete, foram identificadas **65 instituições** educacionais que contribuíram com o levantamento: rede municipal (29), estadual (18), federal (2) e particular (16).

É importante informar que o levantamento sobre o estágio, aqui utilizado como base empírica das reflexões, fora realizado em um mesmo período letivo, garantindo, portanto a observação da ação em uma mesma temporalidade, realizada pelos mesmos sujeitos – professores da escola básica. Tais descrições foram organizadas a partir dos relatos dos próprios professores supervisores de estágio no campo, dos coordenadores e diretores da escola básica, dos estagiários e dos professores orientadores de estágio na universidade.

Este levantamento foi feito, observando três conjuntos de participantes<sup>4</sup> do processo: **19** professores da universidade, **274** estagiários e **156** profissionais da escola básica, sendo as mesmas questões centrais apresentadas para os diferentes participantes, apenas variando alguns itens relativos às atividades específicas de cada um. Aos graduandos, solicitaram-se informações sobre o curso ao qual estão vinculados; aos professores da universidade, as disciplinas de estágio lecionadas e, aos profissionais da escola básica, a identificação do cargo que ocupam, além de outras questões.

A especificação interna da visão daqueles que atuam na escola se fez necessária, por entender, de um lado, a transitoriedade dos cargos – ora se está na sala como docente, ora na coordenação, sendo possível também atuar como diretor. De acordo com a dinâmica de cada escola e da especificidade do estágio, diferentes são os profissionais que acolhem e/ou supervisionam o estágio na instituição escolar. De outro lado, entendendo a docência como elemento central e referência básica para os diferentes cargos na área educacional, e, supondo que todos teriam contribuições importantes a serem consideradas sobre o estágio curricular, avaliou-se que esse conjunto de participantes deveria ser ouvido quanto à questão em pauta. Ao mesmo tempo, buscou-se garantir uma visão interna e externa, dentro da própria escola,

---

<sup>3</sup> Na enquete – referenciada neste texto – apresentaram-se diversas questões. Para efeito deste artigo apenas a questão 1 será focalizada: papel desenvolvido pelo professor supervisor do estágio na escola.

<sup>4</sup> Participaram da enquete 449 pessoas. Algumas não responderam a questão 1 – foco de atenção neste texto. Outras não indicaram o cargo ocupado na escola, sendo contabilizadas 429 respostas para a presente análise.

ouvindo aqueles de supervisionam o estagiário dentro da sala de aula e aqueles que o percebem para além desse espaço.

Ao analisar as informações que nos foram apresentadas pelos profissionais das escolas, notamos a importância de decifrar internamente e explicitar o cargo ocupado pelos respondentes, relacionando-os às respostas obtidas. Considerou-se a possibilidade de que o lugar institucional a partir do qual cada um se apresenta pode influenciar a visão sobre o estágio, bem como o seu desenvolvimento, do ponto de vista institucional e prático. Assim, buscou-se identificar a visão do professor da escola básica, distinguindo-a daquela apresentada pelos coordenadores pedagógicos e diretores da instituição.

Mesmo reconhecendo a docência como base do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, chefia de departamento e/ou direção da escola, a explicitação, em separado, das descrições apresentadas pelos subgrupos da escola básica, justifica-se também por entender que, não se pode esconder os possíveis efeitos da ocupação de determinados cargos sobre a visão do profissional, seja pela característica das responsabilidades assumidas, seja pela amplitude do campo de trabalho observado, seja pelo caráter administrativo-pedagógico que a função exige, cujo pêndulo pode indicar visões distintas.

Tendo em mãos as enquetes respondidas, procedemos à sua leitura e análise atentas, o que nos permitiu identificar pontos comuns entre as declarações apresentadas, pelos diferentes conjuntos de pessoas. Observamos respostas que revelam ações dos professores em campo de estágio que, por sua vez denotam concepções diferentes frente a esse processo de formação. Entre os cinco conjuntos de participantes, vimos que o estágio é desenvolvido de modos díspares, embora há uma relativa proximidade de perspectiva entre os três subconjuntos que atuam na escola.

Para alguns participantes, o estágio constitui uma possibilidade de exercitar o que chamamos de **docência compartilhada**, ou seja, a possibilidade de compreendê-lo e atuar nele como um espaço efetivo de construções conjuntas de saberes e práticas, onde se partilha não somente o processo de formação, mas também o trabalho docente. Isso ocorre à medida que também se entende que a formação não é responsabilidade exclusiva da universidade e que sozinha, ela não dá conta dessa demanda, pois que o fenômeno educacional está antes e além dela. Partilhar o trabalho docente pressupõe propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo.

Essa perspectiva da **docência compartilhada** pode ser visualizada - ainda que de forma embrionária - através do depoimento a seguir:

é importante esclarecer que o trabalho desenvolvido baseou-se numa perspectiva do estágio como momento de investigação e pesquisa, buscando superar a visão da imitação de modelos, na qual o professor da escola campo tinha o papel de fornecedor de modelos prontos e caminhar no sentido da construção do estágio como momento articulador da relação entre teoria e prática. Desse modo, o papel abordado com os professores da escola campo foi de participante numa pesquisa sobre a prática pedagógica da educação física na escola básica. O professor, juntamente com os estagiários, participou do levantamento dos principais aspectos que precisariam ser abordados de certo conteúdo para determinada turma; os problemas e dificuldades encontrados para o desenvolvimento desse trabalho – envolvendo dificuldades materiais, de domínio e transposição didática do conteúdo, de envolvimento da turma, entre outras – bem como as possibilidades de trabalho e soluções para os problemas encontrados. (Profa. IES)

Outros indicam o estágio como uma **aproximação entre teoria e prática**. Para esses, o professor que acolhe o estágio na escola tem desenvolvido o papel de “auxiliar na instrumentalização do que é ensinado na graduação e que deverá ser aplicado em sala de aula conforme necessidade de cada estagiário” (Diretor de uma Escola Estadual). Um professor da escola pública também confirma que seu papel tem sido o de “orientar os estagiários no planejamento e desenvolvimento das aulas; promover reflexões e discussões sobre o processo e o fazer pedagógico”.

Outros ainda falam do estágio enquanto **contato inicial com a prática pedagógica**. Um diretor de uma escola estadual indica: “o professor acompanha o estagiário em suas observações em sala de aula bem como orienta a sua prática escolar”. Um professor da rede estadual declara “dar oportunidade para que ele possa perceber se é essa profissão que deseja seguir”, enquanto outro afirma que seu papel é “contribuir na formação do estagiário, apresentando a ele a prática da profissão”.

Alguns consideram o estágio como um **espaço para avaliação da escola**. Isso fora identificado entre os graduandos e coordenadores pedagógicos. Um aluno diz que o professor da escola desempenha “um papel não receptivo - podemos sentir como o professor fica incomodado com a presença do estagiário em sua sala de aula”. Outro aluno registra: “o professor assume o papel de alguém que vai ser observado e criticado e trata o aluno com rispidez”. Uma coordenadora de uma escola municipal revela que o professor atua como quem é “observado e avaliado”.

Vimos ainda que o estágio pode ser compreendido enquanto **observação passiva**. Entre os graduandos encontramos respostas que apontam as ações dos

professores da seguinte forma: “dar continuidade a sua prática docente sem que haja modificação em suas ações, uma vez que estão sendo observados por diferentes pontos de vista”; “O professor apenas me recebeu como estagiária de observação, não me colocou para ajudar mais a turma”. Nessa perspectiva, um coordenador de uma escola municipal diz que o papel do professor é “acolher o estagiário para a fase de observação”.

Algumas experiências indicam que o estágio é marcado pela **burocracia**. Alguns alunos revelam que suas ações resumem em “assinar a folha de frequência”. O mesmo é dito por um professor de uma escola federal: “assinar documentos”.

Há também aqueles, para os quais o estágio é visto como **atividade dispensável**. Um professor da universidade revela que “é comum que o professor desestimule o estagiário a ser profissional do magistério”. Por seu lado, um graduando também diz que “o professor desestimula o estagiário dizendo para procurar outra profissão. Fica preocupado em orientar em relação à disciplina, ser autoritário”. Tais versões implicam no questionamento sobre a validade do estágio desenvolvido nessas circunstâncias.

Estas descrições acerca do estágio emergiram da análise das respostas acerca das ações desenvolvidas pelos professores da escola, tendo como suporte as contribuições de Bardin (1977), assumindo que “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”(p.9).

A partir dos registros acerca da ação docente, constituímos agrupamentos de respostas e suas descrições, cujas frequências são visualizadas no quadro a seguir:

**PAPEL DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA  
NA VISÃO DOS DIFERENTES PARTICIPANTES DO PROCESSO DE ESTÁGIO**

Descrições relativas ao estágio	Professor Fac Educ	Graduando	Direção Escola	Coord.Ped. Escola	Professor Escola
Indícios de Docência compartilhada	11%	3%	-	5%	8%
Indícios de aproximação entre teoria e prática	16%	28%	<b>89%</b>	<b>66%</b>	<b>61%</b>
Contato parcial/inicial com a prática pedagógica	<b>32%</b>	<b>53%</b>	11%	20%	29%
Espaço para avaliação da escola	0%	2%	-	3%	-
Observação passiva	5%	4%	-	3%	-
Burocracia	5%	3%	-	-	<b>2%</b>
Atividade dispensável	5%	3%	-	3%	-
Mais de uma alternativa	26%	4%	-	-	-
<b>TOTAL</b>	19 (100%)	271 (100%)	18(100%)	35 (100%)	86(100%)

Notamos que há preponderância do estágio enquanto “**indícios de aproximação entre teoria e prática**” por parte da escola, sobressaindo-se a avaliação da direção da

escola (89%), da coordenação pedagógica (66%) e do professor regente (61%). Interessante observar que essa não é a visão principal dos professores e alunos da universidade que, em sua maioria indicam ações dos professores da escola, cujo conteúdo permite, de certa forma, visualizar o estágio circunscrito a um **contato parcial com a prática pedagógica**. Entre os alunos essa dimensão foi encontrada em 53% das respostas e entre os professores da universidade – 32%. Embora com frequências pequenas, observam-se ainda dimensões pouco desejáveis relativas ao estágio. Nele ainda permanecem conflitos de ordem avaliativa punitiva, burocrática e principalmente de concepção, chegando a revelar, em alguns casos, que sua realização carece de sentido e significado.

Embora se visualizem ações importantes no contexto, resumidamente esboçado, preocupa-nos a distância entre a visão apresentada pelos integrantes da universidade e da escola, fazendo supor que a linguagem do diálogo ainda carece de um longo percurso e que um projeto institucional relativo ao estágio curricular precisa ser constituído e/ou aprimorado.

### **Para sintetizar**

A partir dos problemas destacados e considerando o estrangulamento visível de práticas e a sua necessária organicidade, ficamos a indagar sobre os processos múltiplos de formação – tanto daquele que acolhe o estagiário, o supervisiona na escola, como daquele que o orienta na universidade. Como propiciar a formação de um professor na perspectiva do intelectual orgânico se as práticas condizentes com essa postura, quando existem, ainda são muito escassas e isoladas?

Calderano sugere algumas ações nesse sentido:

A criação e consolidação de grupos de estudo, por exemplo, formados por professores da escola pública, da universidade e alunos em processo de formação, tendo como foco central os desafios da escola, poderiam ser motores de uma nova perspectiva de ação entremeada às atividades de estágio curricular obrigatório. Por que não? Afinal, está cada vez mais claro que a formação docente não se restringe ao espaço da universidade e o trabalho docente é desenvolvido também em ambos os campos. Portanto, reconhecer a realidade dessa ação conjunta e qualificá-la pode, seguramente, fomentar processos de formação compartilhada entre universidade e escola com o propósito de aprimorar tanto a formação quanto o trabalho docente desenvolvido em ambos os espaços (CALDERANO, 2012,b, p.276).

As considerações apresentadas pelos estudiosos do tema, as conclusões apontadas pelas teses e as reflexões advindas da análise das respostas sobre o papel do

professor de estágio no campo, indicam a complexidade do tema, seus problemas, desafios e algumas perspectivas.

Focalizando o processo educacional, em especial o estágio curricular e analisando, mais de perto, as ações dos professores supervisores dos estagiários – apesar de todos os desafios apontados – fica avistada a possibilidade de reconhecê-los como intelectuais orgânicos à medida que podem contribuir com a ultrapassagem de uma compreensão ilusória da escola – por parte dos graduandos e também, em alguma medida, dos professores da universidade. Isto porque um conhecimento pautado na vivência profissional em diferentes espaços em que se possa articular saberes de diversas ordens pode produzir uma nova forma de ser e de pensar – e isto o estágio curricular está a exigir. Tal perspectiva se apóia em indícios de docência compartilhada visualizados nos relatos acerca das ações dos professores da escola e na indignação manifesta perante ações díspares, por parte dos conjuntos de participantes desse processo formativo. Isso leva a crer que há um campo fértil para se desenvolver e ampliar o diálogo interinstitucional necessário.

## Referências

AMANTÉA, Mara Lucia. **Competências do professor no Estágio Curricular do Curso de Graduação de Enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes**. Tese de Doutorado em Enfermagem defendida em 01/04/2004 na Universidade de São Paulo, 2004, 1v. 101 p.

AROEIRA, Kalline Pereira. **O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores**. Tese de Doutorado em Educação defendida em 01/03/2009 na Universidade de São Paulo, 2009, 1v. 253p.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Tese de Doutorado em Música defendida em 01/04/2007 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 1v. 448p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTIÃO, Zuraida Abud. **A Abordagem Ame — Apreciação Musical Expressiva — Como Elemento de Mediação entre Teoria e Prática na Formação de Professores de Música**. Tese de Doutorado em Música defendida em 01/02/2009 na Universidade Federal da Bahia, 2009, 1v. 292p.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Estágio Curricular: Concepções, Reflexões Teórico-Práticas e Proposições**. Juiz de Fora: UFJF, 2012 (a), p 237-260.

\_\_\_\_\_. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação, desafios e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), 2012 (b), p. 250-278.

CAMPOS, Márcia Zendron de. **A Prática nos Cursos de Licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial**. Tese de Doutorado em Educação (Currículo) defendida 01/12/2006 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, 1v. 131p.

FELICIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso feito em 18 Out. 2010. doi: 10.1590/S0104-40602008000200015.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. São Paulo: Papirus, 1996.

GATTI, Bernardete A. Questão Docente: Formação, Profissionalização, Carreira e Decisão Política. In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 303-345.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, António. **Obras Escolhidas**. Vol. I. Lisboa: Editorial Estampa, 1974(a).

\_\_\_\_\_, António. **Obras Escolhidas**. Vol II. Lisboa: Editorial Estampa, 1974(b).

\_\_\_\_\_, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, (5ª ed.).

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986 (6ª. ed.).

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Formação De Docentes em Serviço: o processo formativo da experiência de Estágio Supervisionado**. Tese de Doutorado em Educação defendida em 01/08/2005 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005, 1v. 341 p.

MALACO, Lais Helena. **A Formação de Educadores e a Afetividade dos Estagiários de Educação Física em Relação à Prática Docente**. Tese de Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) defendida em 01/11/2004 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004, 1v. 150p

MENDES, Bárbara Maria Macedo. **A Prática de Ensino e o Estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI**. Tese de Doutorado em Educação defendida em 01/08/2005 na Universidade Federal do Ceará, 2005, 2v. 310p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Uma Lógica Curricular Interdisciplinar para a Formação de Professores - a estampa de um design**. Tese de Doutorado em Educação (currículo) defendida 01/04/2005 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, 1v. 231 p

SILVA, Rosa Maria Alves da. **E o caminho se fez assim... análise de experiência de formação docente inicial e continuada**. Tese de Doutorado em Educação defendida em 01/11/2005 na Universidade Metodista de Piracicaba, 2005, 1v. 200p.

SILVEIRA, Denise Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários**. Tese de Doutorado em Educação defendida em 01/11/2008 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008, 1v. 183p.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Modelos de formação e estágios curriculares**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. [Volume 05 / n. 05 ago.-dez. 2011](#) disponível em

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>, acesso feito em 11 de março de 2013