

**O estágio supervisionado para a formação de professores: as relações teórico-práticas em questão**

The supervised internship for teacher training: the theoretical-practical relations in question

Simone de Souza<sup>1</sup>

Cristiane Batistioli Vendrame<sup>2</sup>

Isaias Batista de Oliveira Junior<sup>3</sup>

**Resumo**

Este artigo objetiva analisar os discursos de acadêmicas do curso de Pedagogia de uma universidade estadual do Estado do Paraná que cumpriram o estágio supervisionado obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como refletir acerca das experiências teórico-práticas geradas das ações entre universidade e escola, propulsoras da formação profissional docente. O estudo de caráter qualitativo e exploratório fundamenta-se na teoria da Análise do Discurso para a interpretação de trechos de depoimentos escritos nos relatórios finais da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Os resultados das análises indicaram a fragilidade na relação entre estagiários e professores das salas de aula da educação básica; a presença de ações autoritárias; o estágio supervisionado como importante meio de formação docente; que a participação efetiva nas atividades do dia a dia escolar supera a mera observação; que o diálogo entre equipe pedagógica é essencial para resolver problemas; e que há relação explícita entre as cobranças, pela secretaria da educação, de ações específicas dos professores e os resultados em avaliações que medem o desempenho escolar das crianças. Concluiu-se que os registros produzidos pelas estagiárias são fontes relevantes de pesquisas, pois desvelam as intensidades e as intencionalidades das relações entre a universidade e o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Formação do Professor. Teoria e Prática. Estágio Supervisionado.

**Abstract**

---

<sup>1</sup> Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação, área de Didática e Metodologia do Ensino. Universidade Estadual do Maringá. E-mail: simoneejordao@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do departamento de Teoria e Prática da Educação, área de Prática do Ensino. Universidade Estadual do Maringá. E-mail: cris\_ven\_drame

<sup>3</sup> Professor do departamento de Educação, área de Pedagogia. Universidade Estadual do Paraná. E-mail: jr\_oliveira1979@hotmail.com

This article aims to analyze the speeches of academic students of the Pedagogy course of a Paraná's state university, who have completed the mandatory supervised internship in the early years of elementary school, as well as reflecting on the theoretical-practical experiences generated by the actions between university and school, propelling the professional training of teachers. The qualitative and exploratory study is based on the Discourse Analysis theory for the interpretation of excerpts from written statements in the final reports of the Supervised Curricular Internship discipline. The meanings identified in the analyzes pointed out the fragility in the relationship between interns and teachers; the presence of authoritarian actions; that the supervised internship is still an important means of teacher training; effective participation in school day-to-day surpasses direct observation; the dialogue among the pedagogical team is essential to overcome individual rivalries; and that there is an explicit relationship between the charges by the Department of Education and the results in evaluations.

**Keywords:** Pedagogy. Teacher Training. Theory and Practice. Supervised Internship.

## **Introdução**

Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade profissional, entende-se ser este o espaço profícuo para a construção dos fundamentos e das bases da formação docente, pois trata-se de um dos momentos da formação inicial que possibilita a compreensão da complexidade das práticas educativas que envolvem desde os estudos em ambiente acadêmico até as ações diárias no interior das escolas.

Dada a importância deste momento, justifica-se o olhar mais apurado sobre o tema, visto que, no cenário de construção da identidade profissional, o estagiário vivenciará um contexto que supera a competência técnica ligada ao ato de como ensinar, em prol da integração de conhecimentos e metodologias que abrangem valores individuais e coletivos, culturas, rotinas diversificadas, ideias e crenças próprias de cada comunidade escolar (GATTI, 2014).

Para Pimenta e Lima (2017) compreender o estágio supervisionado obrigatório como um campo fértil para pesquisas abre espaço para análises críticas capazes de desfazer preconceitos e mitos, assim como uma forma de

unir universidades e escolas, pois permite ao pesquisador a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam.

Nessa direção, este artigo tem como objetivo analisar os discursos de acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Estadual situada ao noroeste do Estado do Paraná, as quais cumpriram o estágio supervisionado obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais, com a intenção de refletir acerca das experiências teórico-práticas geradas das ações entre universidade e escola, propulsoras da formação profissional docente.

A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório e ocupa-se das narrativas das referidas estudantes, as quais autorizaram partilhar suas impressões, anseios e expectativas diante dos seus caminharas de formação como pedagogas. Suas vivências foram descritas em seus relatórios finais que, por sua vez, foram analisados à luz da teoria da Análise de Discurso (AD) de linha francesa proposta por Orlandi (2010).

Com a finalidade de organizar as reflexões acerca do objetivo proposto, o texto ressalta primeiramente o papel do estágio para a formação inicial de discentes de Pedagogia. Em seguida, apresenta-se a opção metodológica pela Análise de Discurso (AD) para nortear as análises dos relatos das estagiárias e, posteriormente, são feitas as análises dos episódios selecionados respeitando as marcas impressas nos discursos referentes ao início do estágio, as observações no interior das salas de aula e a finalização do estágio.

### **O estágio supervisionado e a formação de pedagogos**

Refletir sobre o estágio supervisionado induz a alguns questionamentos, tais como: quem são os estagiários? Como atuam nas escolas? Em que medida encontram as possibilidades de refletir acerca do que aprenderam teoricamente com o que é desenvolvido no dia a dia em salas de aula? Como as subjetividades próprias das relações humanas são percebidas e sentidas?

Fontana e Guedes-Pinto (2001, p. 02) descrevem os estagiários como aqueles que

[...] não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado à família dos alunos que ali estudam. Eles não têm lugar assegurado nas relações. Estão de passagem.

Acrescenta-se que ao entrarem nas escolas observam uma movimentação ampla, desde as ações burocráticas e de gestão escolar interna até as relações específicas do dia a dia de uma sala de aula. Esses sujeitos precisam ser amparados nesse momento por toda a comunidade escolar, principalmente pelos professores regentes que, diante da rotatividade deles ano a ano, têm sua rotina de sala de aula alterada substancialmente, dentre outros aspectos que acabam influenciando na receptividade desses futuros profissionais (PIMENTA; LIMA, 2017).

Milanesi (2012) reitera que não basta à escola estar aberta a receber os estagiários em suas instalações por um determinado período de tempo sem que o professor regente assuma também seu papel de formador.

O apoio aos estagiários é indispensável, visto que eles se depararão com um cenário complexo de relações, em que são estabelecidos os saberes estudados no interior da universidade e as condições reais encontradas nas escolas, preconizado pelo rótulo de que o estágio é a prática. Na maioria das vezes, equivocadamente separada da teoria, expressa-se nas variadas versões da frase dita por muitos: na teoria é uma coisa, na prática é outra; como se fosse possível separá-las. Essa visão equivocada é o reflexo da fragmentação curricular dos cursos de formação de professores, os quais não deixam explícita a base teórica que permite compreender as ações práticas que se delineiam no cotidiano escolar.

Pimenta e Lima (2004, p. 33) ilustram esse cenário mediante o depoimento de uma estudante: “Até um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra”.

Partindo dessa premissa é que as autoras destacam dois modelos de configuração do estágio que abriram espaço para a perpetuação desse mito: o modelo da imitação e o domínio de técnicas de ensino.

O modelo da imitação consiste na maneira como os estudantes aprendem a profissão de professor, ou seja, “[...] a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35).

Não é errado aprender pela observação e imitação, nós também aprendemos assim. Contudo, apenas isso não é suficiente. É necessário que aquilo que se observa seja posto em análise, que sejam acrescentados novos modos de ação de acordo com os conhecimentos que vamos construindo ao longo de cursos de formação e pelos caminhos no dia a dia escolar.

Quando se reduz a aprendizagem à imitação de um modelo, parte-se do pressuposto de que a realidade é imutável, desconsidera-se que as realidades sociais se alteram no decorrer da história e trazem para a escola características diferentes de alunos, alunas, perfis variados de famílias, valores e demandas (PIMENTA; LIMA, 2004).

Transpondo o modelo da imitação para a realidade do estágio, significa dizer que os estudantes vão até a escola para observar os professores e repetir as estratégias empregadas por eles, com algumas variações indicadas nos cursos de formação docente, sem que haja proposta de transformação da realidade de ensino e de aprendizagem, ou seja, os estagiários apenas executam aulas modelo entendidas como eficientes. Caso haja problemas, o modelo permanece inalterado e as causas serão atribuídas a outros fatores, tais como: precariedade física da escola, falta de material, condição econômica das crianças, pouco tempo, dentre outros.

Outro modelo que configura a atuação do estágio é aquele que recai sobre o domínio das técnicas para o ensino. Não descartamos que para atuação docente é fundamental o domínio de técnicas, porém apenas isso não é suficiente. Para Pimenta e Lima (2004, p. 38):

[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes

situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.

É preciso conhecer um repertório de técnicas e administrá-las de acordo com as condições reais de ensino e de aprendizagem de forma criativa. Um problema pode ser encontrado neste ponto: o ser criativo e não cair nas amarras da mecanização da aplicação de técnicas, sem que estas sejam analisadas à luz de cada sala de aula e suas peculiaridades. Será que nos cursos de formação docente ações criativas são valorizadas e estimuladas nos estudantes? De onde vem a inspiração para a criação e inovação?

Dentre as variadas respostas possíveis, uma delas vem da relação entre teoria e prática em uma perspectiva de práxis. A práxis vai além daquilo que chamamos prática. Ela requer a relação entre ação, reflexão sobre esta ação e realização de uma nova ação, agora avaliada de acordo com todas as condições reais que interferem no fazer diário. Para um professor, significa rever constantemente suas ações em um movimento de aprimoramento constante. Dessa forma, o que dá sustentação a este movimento de agir, refletir e (re)agir é exatamente o aporte teórico. Nesse sentido,

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é 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; LIMA, 2004, p. 45).

Portanto, o estágio é prático no sentido de ser uma ação, um fazer, que pode ser inspirado por um modelo, aplicado por meio de técnicas, ou superar-se enquanto um momento em que os estagiários têm a oportunidade de compreender a práxis e se prepararem para fazer parte dela. Para Pimenta (2010, p. 28), não é possível que um único curso de formação de professores tome todo o lugar da prática profissional, “[...] o seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso”.

Milanesi (2012) contribui com as reflexões ao destacar a generalização do termo “prática pedagógica”, visto que nem toda prática é uma prática

pedagógica. Esta última está estritamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, ancorada nas relações entre educador e educando com objetivos comuns para o desenvolvimento educativo.

Esse olhar se estende para a relação existente entre universidade e escola, ainda insuficiente e em certa medida ancorada na tradição bacharelesca, a qual não prioriza os aspectos didático-pedagógicos, bases essenciais à formação inicial docente (GATTI, 2014; MILANESI, 2017).

Gatti (2014) denuncia que os cursos de formação inicial de professores acumulam impasses ao longo de sua história, que por sua vez não serão resolvidos por decretos e normas, mas é salutar que as condições de inovar e criar abalem a acomodada cultura acadêmica.

Cabe destacar que os professores em formação serão responsáveis por crianças desde a mais tenra idade e que, para isso, ser-lhe-ão exigidas “[...] formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas” (GATTI, 2014, p. 38).

Nessa direção, encontramos a motivação para dar voz àqueles que participam diretamente do estágio e relatam suas aproximações com o cotidiano das salas de aula. Relatos estes que trazem informações interessantes referentes a olhares de acadêmicos sem perder de vista sua pontualidade e especificidade, o que não nos permite fazer generalizações, mas sim atribuir fontes de sentidos.

## **Metodologia**

Este estudo de caráter qualitativo, exploratório e documental analisa vinte relatórios de estágio produzidos por estudantes de Pedagogia como parte da avaliação final da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, cursada em 2017. Trata-se de utilizar um material produzido internamente na universidade como instrumento de investigação técnica, em um “[...] processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos, e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Nesse sentido, a teoria da Análise do Discurso (AD) de linha francesa permite que leituras críticas e reflexivas sejam feitas, a ponto de identificar e interpretar os relatos acadêmicos, ultrapassando os aspectos formais da língua em direção aos sentidos veiculados e produzidos nos e pelos relatos. Brandão (2004, p. 17) afirma que a AD articula-se ao social considerando “[...] as instituições em que o discurso é produzido; os embates históricos, sociais, etc que cristalizam o discurso; o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso”.

Os relatos são compreendidos aqui como “efeitos de sentido”, pois foram produzidos no contexto especificamente escolar, em uma instituição pública; ao mesmo tempo que trazem em si, ainda que implicitamente, o que “[...] é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2010, p. 30).

Concomitantemente, o cuidado é salutar para não transferir ao discurso do outro palavras, concepções e sentidos próprios de quem analisará os relatos, o que permite, nas palavras de Orlandi (2010, p. 26), a “[...] construção de um dispositivo teórico”, de um dispositivo analítico que comporá o *corpus* do material em análise.

O *corpus* deste artigo é composto pela seleção de oito episódios representativos dos demais relatos escritos produzidos pelas acadêmicas em função das semelhanças identificadas quanto às suas marcas impressas nos dizeres, respeitando-se os referentes: o início do estágio, as observações no interior das salas de aula e a finalização do estágio.

Destaca-se que os episódios selecionados são interpretados com a intervenção dos estudos teóricos sem pretensão de generalizações e julgamentos, que, por sua vez, podem ser alvos de outras visões, visto que, neste artigo, parte-se de um dispositivo analítico próprio dos pesquisadores numa perspectiva vertical e não horizontal, pois “[...] na AD não é necessário analisar tudo” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Como não é foco das análises, preservamos a identificação da escola, funcionários e estagiárias que fizeram parte desses momentos (optou-se pela numeração de cada relato selecionado). Trata-se de compreender as narrativas

à luz das condições complexas de ensino e de aprendizagem próprias das relações humanas.

### **As análises dos discursos**

Analisar os discursos exige cautela, pois os relatos trazem em si não somente o que é visível aos olhos, mas também memórias sociais construídas em um contexto mais amplo, em que as acadêmicas se posicionam como alunas em um processo de construírem-se professores.

No movimento de desvelar os dizeres é oportuno destacar a relevância do registro escrito, no qual o profissional em formação edifica a

[...] memória compreensiva, indo além do aparente, dos limites do visível na lembrança, porque colheram dados, exercitaram a escrita, a memória auxiliar. Muitos dados, questões, informações, pontos de interrogação podem passar ao largo da experiência de análise, se não estão marcados, registrados (OSTETTO, 2008, p.137).

O registro escrito também se torna instrumento formativo ao permitir que as estagiárias rememorem as experiências e confrontem expectativas com realidades, fundamentos teóricos e suas relações com as práticas, ações programadas e instantâneas, dentre momentos de avanços e recuos.

Nesse sentido, os seguimentos transcritos dos relatórios apresentam marcas semelhantes em relação ao início do estágio, ao que foi observado no decorrer dele e em seu encerramento.

O panorama para o estágio se desenhou, inicialmente, pelos contatos prévios com os gestores da escola municipal. A professora da universidade responsável por este momento de formação conversou com a direção, supervisão e orientadora educacional da escola municipal. Realizaram-se breves reuniões para a organização da distribuição das estagiárias pelas turmas disponíveis e outros detalhes, além de uma reunião diretamente com as acadêmicas a fim de orientá-las quanto às regras: não permissão do uso de celular nas dependências da escola; o uso de roupas adequadas para o ambiente; evitar conversas paralelas; nada de entregar lembranças para as crianças; dentre outras indicações de como elaborar o planejamento, uso de materiais específicos e uso das partes comuns da escola.

A supervisora pedagógica alertou para os casos de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, presentes em praticamente todas as salas de aula. Disse para não alimentarem as manipulações afetivas que essas crianças usam para terem a atenção das estagiárias. Em suas palavras, “é preciso manter a autoridade”. Quando a turma estivesse em processo de avaliação, não poderiam ajudar as crianças ou interferirem de qualquer forma. Explicou que algumas turmas não recebem estagiárias, pois as professoras da escola não querem - não foi explicado o porquê dessa negativa.

Ao término da reunião, a supervisora pedagógica e a diretora conduziram cada dupla ou trio de estagiárias às salas de aula. Destaca-se, aqui, uma frase da supervisora emitida em alto e bom som no pátio da escola, que chamou a atenção: “que comecem os jogos!”. Fica ao leitor(a) possíveis interpretações.

Destacam-se dois relatos que descrevem a receptividade às estagiárias: “a diretora da escola nos acompanhou e ao chegar à sala não fomos bem recepcionadas pela professora titular da turma. A mesma não nos orientou a respeito de nada e nem se apresentou ou perguntou algo para nós” (Relato 1).

Em outra narrativa, explicita-se:

“Ao receber as estagiárias em sala a professora regente da turma apresentou-se com receio, não estabelecendo nenhuma comunicação; apenas próximo do término do período escolar questionou as estagiárias sobre os seus interesses de carreira na área de atuação, argumentando que o ato de ensinar e a profissão é muito prazeroso e que as únicas dificuldades estão nos alunos que não estabelecem tanto respeito” (Relato 2).

Diante desse panorama, qual(is) sentido(s) emanam dos discursos? Identificamos a fragilidade na relação entre estagiários e professores das turmas. Há um distanciamento entre o profissional em exercício e o em formação no quesito o que cabe a quem no percurso de tornar-se professor. Essa condição não é inédita.

Há de se considerar que na maioria das situações os docentes que acolhem os estagiários em suas classes não têm orientações de como agir, e ou do que esperam deles enquanto participantes de uma formação que, via de regra, ocorre, no primeiro momento, em ambientes acadêmicos.

No primeiro discurso é explícita a decepção da estagiária ao não receber orientações da professora da turma. No segundo depoimento o receio da professora é evidente e, em certa medida, atenua-se ao final da aula com uma questão mais ampla, a carreira docente, retratada como prazerosa e que traz dificuldades imputadas aos alunos e seus comportamentos.

No encontro de gerações,

[...] educadores que vivem momentos distintos da formação e que os experimentam a partir de lugares e instituições educativas diversas, expõem-se mutuamente – independentemente da intencionalidade explícita nesse sentido – oscilando entre os discursos em circulação na universidade acerca do trabalho docente e a singularidade de suas práticas, ensinando e aprendendo mutuamente – ainda que de modo “velado” – as coreografias do ser professor/a (GUEDES-PINTO; FONTANA, 2001, p.145).

Em contrapartida, os professores que recebem os estagiários em suas salas de aula são tidos muitas vezes como “[...] expert na docência, com competências e habilidades específicas ligadas ao ensino” (BENITES; SARTI; NETO, 2015, p. 06) e que, portanto, são referências para muitos e suas ações são exemplos estimuladores ou não.

Piconez (2012) ressalta que há debates sobre a inadequação do preparo de professores, ancorado na “[...] dissociação entre o ensino e a realidade” (p.13), que por sua vez se configura em um “problema governamental” (p.14). A preocupação com a formação de professores, desde 1930, lida com legislações, estruturação de cursos a nível médio e superior, disciplinas específicas, tendências pedagógicas, passos a serem seguidos – observação, participação, regência – dentre outros aspectos. O que cabe aqui destacar é que as condições estruturais e relacionais encontradas pelas estagiárias nas escolas foram produzidas em um contexto mais amplo.

No cenário complexo, no qual o estágio supervisionado se insere é oportuna a afirmação “a mesma não nos orientou a respeito de nada”. Esse “nada” é muito significativo e aponta para o desconhecido, para o conflitivo, para a insegurança, para um terreno ainda em movimento.

A educação construída no dia a dia escolar se torna um espaço de problematizações, no qual enseja o enfrentamento das contradições decorrentes da formação inicial na universidade e o que a realidade escolar

apresenta. O estágio passa a ser um eixo articulador e instrumentalizador dos futuros docentes, a fim de que sejam capazes de realizar leituras e análises das práticas vividas ainda a serem protagonizadas por eles (PIMENTA; LIMA, 2017).

Para Benites, Sarti e Neto (2015), trata-se de superar a formação do professor como única responsabilidade da universidade em prol de propostas formativas que concretizem a colaboração entre universidades, escolas e comunidade. Assim, uma

[...] maior alternância entre a universidade e a escola, está justamente ancorada nos novos moldes que os estágios curriculares assumiriam, tornando-se mais significativos e reconhecendo a contribuição da escola e de seus atores, entre os quais figura o professor que recebe os estagiários em suas classes (BENITES; SARTI; NETO, 2015, p. 06).

O estágio supervisionado como eixo colaborativo potencializa-se para atenuar o vácuo que às vezes se apresenta no encontro de estagiárias e professores das salas de aulas que as recebem.

Outras marcas desse processo impressos nos relatos escritos selecionados para este artigo referem-se às observações no interior das salas de aula. O relato 3 descreve um segundo dia de estágio como:

“[...] neste dia as crianças estavam bem agitadas, a professora pediu que ficássemos sentadas em carteiras no fundo da sala novamente, sem poder andar pela sala e observar momentos em que as crianças estavam realizando as atividades. O que podemos identificar é uma professora que fala muito alto e está sempre chamando a atenção de alguma criança, tem suas preferências e não manifesta demonstração de carinho pela turma. Já chega dando bronca nas crianças e ameaçando-as deixá-las sem recreio” (Relato 3).

Ao encontro dessa narrativa:

“A supervisora mostrou-se uma figura autoritária em muitos momentos e as professoras também, em sala de aula e conosco. Em nossa turma de intervenção, a professora regente da turma que observamos nos recepcionou bem, mas era extremamente enérgica com os alunos” (Relato 4).

Pergunta-se: quais sentidos emergem desses discursos? Identifica-se o processo de construção/ação da figura de autoridade disciplinadora, tanto em sala de aula pelo professor quanto na função de supervisão pedagógica. Esse processo reveste-se de termos que delineiam um caminho disciplinar do

ensino traçado a décadas pela escola tradicional e perceptível em palavras e frases como: ficar sentadas, sem poder andar pela sala, chamar a atenção, ter preferências, dar broncas, ameaçar, evitar contato e ser enérgica.

A aprendizagem, refém da disciplina associada a não demonstração de afeto, e as ameaças fazem parte da constituição de um modelo escolar que marcou/ marca intensamente nossa história como alunos e professores.

Libâneo (2006), ao se referir a tendência tradicional, destaca que no relacionamento professor e aluno o que predomina é a autoridade exercida no impedimento da comunicação, na transmissão direta do conteúdo escolar e na disciplina imposta e justificada pela atenção e silêncio, bases para a aprendizagem. Esse cenário é o pano de fundo do que as acadêmicas descrevem.

As estagiárias, no momento em que são conduzidas ao fundo da sala e impedidas de circular por ela, são postas no mesmo “lugar” das crianças. Infere-se que apenas uma pessoa – o profissional professor – pode ocupar a autoridade do ensino, os demais são alunos e devem seguir as mesmas regras.

De acordo com Ostetto (2008, p. 133) “[...] durante o estágio, ficam estampados os conflitos entre autoridade, autoritarismo ou permissividade, controle ou liberdade, medo ou confiança, direção ou imposição”.

Esses momentos formativos contribuem significativamente quando o estágio é compreendido como atividade teórica que permite observar e analisar as ações para transformá-las. É aqui que se imprimirá o diferencial de uma formação baseada em um modelo imitativo e técnico, ou em parâmetros de fundamentos críticos alinhados às teorias que desvelam o que está por trás dessas práticas.

As marcas nas narrativas quanto à finalização do estágio sintetizam as experiências vividas enquanto complexas e efetivas.

“O estágio supervisionado no Ensino Fundamental foi importante para nossa formação, foi nossa primeira experiência nesse nível e fomos muito bem recebidas. Tivemos a ajuda e apoio da professora regente de sala que a todo momento procurava nos ajudar, tanto se tivéssemos dúvidas em relação a turma, quanto nas nossas atividades que teríamos que preparar para a intervenção. Ela nos deu dicas de tudo. Consideramos que tivemos muito mais participação do que observação, porque a professora desde o primeiro dia nos aceitou

muito bem e ajudávamos ela em tudo, então tivemos ótima experiência de estágio” (Relato 5).

A importância do estágio supervisionado para a formação docente é ratificada e nela se inscreve as possibilidades diferenciadas de vivências dentro de uma mesma escola em salas de aula diferentes. Enquanto alguns relatos trazidos anteriormente neste artigo acentuam a não receptividade às estagiárias, outros acentuam exatamente o contrário. O processo ganha outro status, visto que há disposição para ajudar/orientar e abertura para participação efetiva no dia a dia escolar.

Milanesi (2012), ao pesquisar as concepções que os professores regentes de escolas de Ensino Fundamental possuem sobre o estágio, destaca que há aqueles que compreendem esse momento de formação como oportunidade de aplicar o que aprenderam na academia, reduzindo-o a uma prática instrumental, também “[...] fruto de uma cultura acadêmica que fora construída, inclusive, com o aporte de legislações educacionais de anos atrás” (MILANESI, 2012, p. 211). Por outro lado, há aqueles que vislumbram na experiência dos estagiários nas escolas uma oportunidade de troca de conhecimentos,

[...] abertura para o diálogo entre culturas, a cultura acadêmica e a escolar durante o trânsito dos estagiários da universidade para as escolas, no sentido de identificar a cultura do magistério para o exercício da profissão, bem como as aprendizagens dela decorrentes (MILANESI, 2012, p.219).

Outros relatos ampliam as reflexões nessa direção.

“Desde o primeiro dia em que fomos recepcionadas pela diretora até o último dia de intervenção, pudemos tecer experiências relevantes sobre o ensino fundamental e seu funcionamento, no que diz respeito às práticas da sala de aula e ao posicionamento dos professores diante da coordenação. Percebemos o quanto é importante que seja construído um diálogo entre a equipe pedagógica e os docentes e entre os próprios docentes (sentimos falta desse aspecto durante as intervenções); as professoras rivalizavam entre si em algumas situações” (Relato 6).

Novamente a relação entre os professores é percebida enquanto rivalidades. Uma possível explicação pode ser encontrada no discurso:

“E outro fator que nos chamou a atenção foi poder ‘enxergar’ mais de perto a relação que a escola estabelece entre as regras ditas pela *Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 755-776, 2021*

Secretaria de Educação, planejamento de atividades e engessamento de ações dos profissionais, no que tange a sua atuação em sala de aula, assim como a cobrança dos mesmos em momentos de resultados avaliativos dos alunos, com relação a sua aprendizagem” (Relato 7).

Infere-se que os relatos se movimentam para além do diretamente observável ao perceberem que há ações engessadas por um órgão superior à instituição escolar – que as cumprem para fins de ranking de avaliação, reconhecem também que nas relações entre professores permeiam disputas individuais – egos que necessitam ser alimentados individualmente, supostamente por um clima competitivo influenciado, em parte, pelas avaliações da secretaria da educação. Percebe-se que o diálogo abre espaço para a articulação segura entre o processo de ensinar e a dinâmica do aprender.

Fernandes e Gremaud (2009) salientam que as avaliações são comuns no interior das escolas, desde as aplicadas aos estudantes até as que são utilizadas para avaliar o processo de ensino – metodologias, materiais, etc. A partir de 1950 exames em larga escala buscaram medir a qualidade da educação. Muitos aspectos interferiram nesse processo, o que merece ampliação dos estudos acerca do tema, que extrapolam os objetivos deste artigo.

O ponto em questão é que a prática avaliativa é constante nas instituições escolares, e que, dependendo da maneira como ela é entendida, como seus resultados são utilizados e divulgados, conduz a caminhos promissores ou a ações restritivas. As estagiárias, como acadêmicas, passam por avaliações internas e externas e, como professoras, conviverão também com as avaliações, mas em posições diferenciadas.

Ostetto (2008), ao refletir sobre a disposição para a aprendizagem do “sair de si”, destaca algumas posturas de estagiárias por ela orientadas que, por sua vez, vêm ao encontro da possibilidade de acadêmicas encararem o estágio de formas distintas.

Há pessoas que chegam para o estágio com postura de superpotentes (seja porque já são professoras, seja porque são expansivas e confiam em sua própria atuação); outras chegam como impotentes (pelo fato de ainda não terem contato com crianças, desconfiam de sua ‘habilidade’); algumas chegam às instituições encarando o real, outras fazendo de conta (como a pensar: ‘é só o estágio, logo acaba’); ou então

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 755-776, 2021*

preocupadas em planejar atividades diversificadas ('novidades são essenciais!'); ou interessadas em se relacionar com o contexto mais amplo (a dinâmica do cotidiano da creche, da turma, de cada criança). Depois, no processo, como consequência, há aquelas que percebem as polaridades constituídas, os altos e baixos do percurso vivido, elaborando análises mais 'realistas'; outras acabam o ciclo fechando a análise, construindo um parecer absoluto e limitado: 'deu tudo errado' ou 'deu tudo certo', foi 'caótico!' ou 'foi maravilhoso!'; algumas revelando a aposta na ação, no fazer individual, outras afirmando a importância da relação, do fazer compartilhado, da troca" (OSTETTO, 2008, p.131).

Entende-se que as relações estabelecidas ao longo da formação inicial docente são mediadas por variadas faces: das posturas individuais de acadêmicas, professores das universidades e das escolas; das aprendizagens teóricas viabilizadas pela academia; das condições estruturais encontradas nas instituições escolares; das realidades econômicas, políticas e sociais que sustentam a profissão professor, dentre outras.

Em se tratando da relação teórico-prática preconizada para a plena formação ao exercício da docência, a preocupação recai sobre o perfil do curso universitário enquanto aquele que oferta disciplinas específicas a esse fim.

Ao recordar suas ações como professora de Prática de Estágio, Fazenda (2012) utiliza a expressão "hibernação teórica" ao se referir aos dois primeiros anos do curso de Pedagogia, do qual foi professora em 1979, em que as acadêmicas precisavam acordar para a situação prática apenas no terceiro ano do curso.

As atividades realizadas ao longo da hibernação giravam em torno do cumprir tarefas em forma de seminários, resumo de capítulos de livros, tentativas de leituras de textos considerados de difícil compreensão e falta de referencial complementar para apoio (FAZENDA, 2012). Descrição de uma realidade formativa ainda presente em muitos cursos de licenciaturas.

Diante da realidade prática, como realizar a leitura e promover a análise sem uma sólida base teórica? A própria autora responde:

E as aulas de Prática acabam muitas vezes sendo uma nova forma de hibernação – treinados a ver uma única direção, conformes a um roteiro previamente elaborado, placidamente esperam uma outra etapa, aquela em que finalmente entrarão em contato com trabalho docente. Em consequência disso, ingressam num terceiro período de hibernação – aquele que antecede a aposentadoria. O professor entra no magistério esperando a hora de sair, confuso com uma realidade

que desconhece, desesperado teoricamente para enfrentá-la, mal pago, mal orientado, e não incentivado, acaba por estagnar-se, hiberna-se em seu trabalho e aí permanece até o final (FAZENDA, 2012, p. 49).

Diante de um cenário, no mínimo preocupante, o estágio supervisionado pode ser uma das formas de combater essa condição de hibernação, a iniciar pelo trabalho inter-relacionado às demais áreas de conhecimento.

Saviani (2011) contribui para as reflexões ao delinear os desafios a superarmos. O primeiro deles se refere às políticas educacionais permeadas de descontinuidade, ou seja, mesmo que tenhamos um aparato legal que direciona a formação de professores no Brasil, as ações sofrem interferências políticas e econômicas que quebram o processo e abrem lacunas.

Nessas lacunas, é possível identificar várias maneiras de conduzir o estágio supervisionado no que tange às orientações dadas aos estudantes por seus professores do curso de formação. Isso abre brecha para a redução das atividades a um ato burocrático para gerar, no final do processo, um volumoso relatório a ser apresentado ao final da disciplina, ou a um ato mais amplo.

Outro desafio, também ligado ao viés burocratizante, diz respeito à “[...] organização e funcionamento dos cursos, no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente” (SAVIANI, 2011, p.14). Essa situação corrobora o panorama de fragilidade da determinação de papéis daqueles que cumprirão o estágio em prol da extensa documentação necessária ao exercício do estágio obrigatório. O tempo de estudos e reflexões é solapado pela burocracia.

Em contrapartida, o autor propõe que a formação docente ocorra em cursos de longa duração, com o alinhamento entre ensino e pesquisa, inserindo os futuros professores em exercícios de estímulo intelectual intenso.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2017, p. 06), “o estágio possui características que podem subsidiar a reflexão sobre a prática [...] a relação ensino e pesquisa se configura na medida em que se ensina e se aprende”. O estágio se constitui como atividade teórica que instrumentaliza a práxis e enlaça a academia e a escola.

Os desafios estão presentes e pedem o desvelamento das ações, sensações, expectativas, condições estruturais das escolas, circunstâncias da jornada de trabalho, valorização do professor, dentre outros aspectos que fazem parte da profissionalização docente que não se iniciam ou terminam nas atividades de estágio e que interferem direta ou indiretamente nas narrativas. É um vir a ser atravessado pela história e, por isso, em constante movimento.

### **Considerações finais**

Neste texto, a atenção se concentra no estágio supervisionado que aproxima graduandos em pedagogia e professores que atuam em salas de aula de escolas de educação básica.

Essa aproximação, por sua vez, reveste-se de expectativas para quem chega à escola para ampliar seus conhecimentos sobre sua profissão com o auxílio de professores que, supostamente, já sentiram na pele o que as estagiárias estão vivenciando, as quais esperam, por isso, ser bem recebidas e acompanhadas em suas primeiras ações como docentes diante de crianças em processo de aprendizagem.

Contudo, nem sempre as experiências são positivas. É preciso compreendê-las e extrair delas apontamentos que justifiquem as práticas variadas que fazem parte do cotidiano escolar. Para tanto, leituras, debates, reflexões, sentimentos, indignações, descontentamentos, encantamentos, dentre outros caminhos possíveis, necessitam estar presentes.

Os objetivos traçados para este estudo possibilitaram que os relatos das acadêmicas, que cumpriram o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fossem interpretados via AD e identificadas as relações existentes entre suas experiências teórico-práticas.

Em síntese, dessas análises foram emitidos sentidos por meio das marcas discursivas, dentre os quais: a relevância do estágio supervisionado para a formação docente; a existência de fragilidades na relações professor/estagiárias, professores/professores, professor/supervisor pedagógico e ações pedagógicas/ordens da secretaria da educação; práticas de busca da autoridade no disciplinamento do comportamento das crianças e

das estagiárias; a relevância do diálogo para a participação efetiva no processo de ensinar e aprender no dia a dia escolar.

Destacamos a essencialidade dos relatórios produzidos nos estágios que ainda não são amplamente utilizados como fonte de pesquisas. Eles são ricos de experiências de vida, pois carregam o dia a dia das escolas, importantes para a articulação entre o que é desenvolvido nas salas de aula e o que é discutido pelas teorias; articulação nem sempre explícita e, por isso, foco importante de estudos ao longo da formação inicial e continuada de professores.

O enxergar para além do visível é possível quando a teoria amplia as perspectivas de análise da prática, é a práxis em ação. Contudo essa condição de ver além das aparências não é simples de ser desenvolvida. É preciso considerar que há relações de força que atuam no que o sujeito diz, visto que, quando as estagiárias relatam o que vivenciaram, fazem-no de um “lugar” que não é o do professor da sala de aula (ORLANDI, 2010). Caso estivessem no lugar oposto a narrativa provavelmente seria diferente.

Esse “lugar” traz consigo o peso de relações hierarquizadas envoltas em poder o qual significam diferentemente. Por exemplo, as ordens da Secretaria da Educação têm mais força que as indicações do professor, a palavra do professor tem mais peso do que das estagiárias. Será neste universo de relações de força que a identidade do professor será construída e também comunicada. Reconhecer essas e outras tensões promove as possibilidades de superações.

O estágio supervisionado em si tem potencial para aproximar as universidades das escolas, não somente em um curto período *in locus*, mas sobretudo para compreendê-las como instituições capazes de interferir na formação humana por meio de estudos, pesquisas e promoção de planos de ação, que se instrumentalizam em práticas pedagógicas criativas e inovadoras.

Nesse contexto de complexas relações acadêmicas e profissionais, que ora aproximam as estagiárias das dinâmicas escolares, ora as distanciam enquanto expectativas não atendidas, faz-se necessário promover ações colaborativas entre as instituições envolvidas na formação do pedagogo, tais

como: contatos regulares entre universidade e escolas, não somente na época dos estágios, mas também ao longo do ano todo por meio de atividades diversificadas; vinculação de pesquisas acadêmicas às produções escritas/discursivas das estagiárias, que em seus relatórios de atividades trazem as experiências de vida escolar, os quais por sua vez são fontes documentais para reflexões e futuras ações; dentre outras possibilidades que alinhem saberes e fazeres.

Esperamos que, com esses estudos, os discursos de um grupo de acadêmicas sejam inspiradores de incursões reflexivas em direção às práxis inovadoras em um movimento de encadear os estudos acadêmicos, os professores das salas de aula da educação básica e os futuros profissionais da educação.

### **Referências**

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. **De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. Campinas: São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto contexto, Florianópolis, vol.15, n.4, p.679-684, out./dez.2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-07072006000400017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-07072006000400017&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 jan.2020.

FAZENDA, I. C. A. **O papel do estágio nos cursos de formação de professores**. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas**. In: VELOSO, F. et al. (Orgs.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Disponível

em:<[https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)>. Acesso em 16 abr. 2020.

GATTI, B.A. **A Formação inicial de professores para a Educação Básica:** as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n.100, p.33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. **Professoras e estagiários-sujeitos de uma complexa e "velada" relação de ensinar e aprender**<sup>1</sup>. Proposições, v. 12, n. 2-3, p. 141-151, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MILANESI, I. **Estágio Supervisionado:** concepções e práticas em ambientes escolares. Educar em Revista, Curitiba, n.46, p.209-227, out./dez.2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 9.ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

OSTETTO, L. E. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor.** In: OSTETTO, L. E. (org). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p.127-139.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24 ed. Campinas: São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Os (des) caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência:** duas faces da mesma moeda? 38<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd, São Luis, Maranhão, 2017. Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/>

sessoes\_38anped\_2017\_3\_politicas\_educacionais\_em\_disputa\_ima\_garrido\_s  
ocorro.pdf>. Acesso em: 28 fev.2019.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.**  
**Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos**  
para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: Artmed,  
2008.