



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE AS INSTITUIÇÕES E SEUS SUJEITOS

Philippe Silva de Lima Paulino¹
Charbele Júlia Ferreira Lins²
Édla Kerollayne Tavares da Silva³

RESUMO

No Brasil, o estágio supervisionado figura como elemento recorrente nos cursos de formação de professores desde as primeiras décadas do século XX. Marcado pelo caráter terminal, aplicacionista e com aguda desarticulação entre teoria e prática, o componente vem, nos últimos 30 anos, sendo aprimorado, em busca do alinhamento às necessidades da escola e da profissionalidade docente do século XXI. Ainda assim, a literatura especializada aponta uma forte desconexão entre as instituições básicas ao componente: a universidade e a escola. Criando desalinhos nos sujeitos centrais envolvidos no processo: licenciandos, professores supervisores e professores orientadores. Comprometendo, então, a já complexa tarefa que é formar professores. Posto isto, o objetivo geral do trabalho é: compreender as relações estabelecidas entre a universidade, a escola e os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado, tomando como referência o modelo em vigor no curso de Licenciatura em História da UFPE. Nossos principais suportes teóricos foram: Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2009), Farias (2019), Alarcão (2009) e Imbernón (2009). A modalidade de pesquisa foi do tipo campo e contou com dados obtidos em entrevistas do tipo semi-estruturadas, realizadas com licenciandos do referido curso. Por resultados principais, identificamos: a) a escola é entendida como parte a frágil do estágio, frente à imponente institucional da universidade, embora seja, paradoxalmente, entendida como espaço mais importante dentro do processo de formação docente; b) os professores supervisores foram identificados como peças centrais dentro do processo de estágio, não apenas como "viabilizadores" da realização do componente, nas escolas.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio Supervisionado; Formação inicial; Formação contínua.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva compreender as relações estabelecidas entre a universidade, a escola, os sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado na formação inicial

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - paulinophilipe@gmail.com;

² Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE, charbele.flins@ufpe.br;

³ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE, edlakerollayne@gmail.com

de professores presente no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco, no currículo em vigência (perfil 113-1).

Até a delimitação do referido objeto de investigação, o estudo surge do reconhecimento, com base em nosso suporte teórico (Pimenta, 2012; Pimenta e Lima, 2009; Farias, 2019 e Imbernón, 2009), que evidenciam das complexidades históricas, filosóficas, políticas e institucionais que envolvem o formar professores, nos níveis inicial e contínuo. Assim, propomos-nos a evidenciar especificamente, com base em entrevistas realizadas com licenciandos que finalizaram os ciclos de estágio do referido curso, quais são suas percepções acerca das relações entre os sujeitos e as instituições de base da formação docente,⁴ imbuídas através das dinâmicas de formação do estágio.

Para tanto, o estudo está situado na seara de investigação que versa o interesse acerca da formação de professores, especificamente a inicial, mas considerando também a participação de sujeitos como professores orientadores e supervisores, sujeitos em etapa de formação contínua.

Nóvoa (1995) afirma que quando um dado setor da sociedade dispõe-se a pensar a qualidade da Educação, através da formação de seus professores, se está, portanto, tentando mapear por um melhor futuro de toda a sociedade, visto o trabalho basilar da categoria, fora, e, principalmente, dentro das escolas.

O componente curricular de estágio supervisionado figura enquanto elemento central em nossa trajetória de investigação no âmbito da formação de professores, pois, segundo Pimenta (2012), desde a década de 1930 o mesmo figura como um dos constituintes mais característicos dos cursos que formam professores. Em nível básico (como normal médio e magistério) ou superior. Assim, as experiências que professores e licenciandos constroem e compartilham a partir do componente que propõe diminuir distâncias entre as escolas e as universidades servem, então, para compreender os percursos assumidos para com a formação desses profissionais.

A utilização de Pimenta (2012) nos ajudou a compreender quais são as trajetórias históricas e curriculares que assumiram a formação dentro dos estágios, antes mesmo do componente figurar enquanto elemento obrigatório dos cursos de licenciatura, a partir da LDB (1996). Bem como do entendimento de quais foram as prerrogativas que acompanharam o estágio há décadas: a) concepção de ser a parte “prática” dos cursos, ou como o momento da formação em que os licenciandos vão “aplicar” o que aprenderam nas disciplinas “teóricas”

⁴ Aqui, nos referimos à escola e às universidades. Que, segundo Pimenta e Lima (2009), são, por excelência, os espaços privilegiados de formação desses profissionais.

da formação; b) marcado por caráter terminal, devido sua comumente localização ao fim dos currículos de formação, reiterando que o componente é o elemento prático e de aplicação dos conhecimentos previamente construídos; c) utilização do modelo “3+1”, que consiste os três primeiros anos de formação dedicados à ciência específica de atuação profissional e o último à “formação pedagógica”.⁵

Pimenta e Lima (2009) ao analisarem a tese proposta por Pimenta (2012), afirmam que o estágio enquanto elemento que contribui com a superação do axioma saberes específico *versus* saberes ligados à Educação foi de suma importância no seu contexto de produção (década de 1980), mas era necessário seguir por outros paradigmas da formação. Assim, as autoras propõem o entendimento de estágio enquanto elemento de pesquisa de formação docente. Pois concebem a pesquisa como um dos principais sustentáculos de uma sólida formação por, ao formarem-se, partem de uma teoria, confrontam e negociam ela com a dinâmica de estágio no chão da escola e retomam a teoria para suas construções teóricas e de formação tácita como professores.

Com base nessas perspectivas complementares, nos apoiamos em uma outra sobre estágio: da mesma enquanto elemento de formação contínua. Tradicionalmente, conforme Pimenta (2012), o estágio considera que apenas os licenciandos estão em processo de formação ao realizá-lo. Tendências teóricas como a de Imbernón (2009), ao discutir sobre a organicidade da formação contínua docente nos fornece indícios de que a tese de Alarcão (2009) é perfeitamente cabível à atualidade. Pois, uma das coisas que o autor defende é que professores aprendem juntos a serem melhores professores. Alarcão e Tavares (2003) defendem que a formação de professores no estágio se dá por todos os sujeitos envolvidos no processo, não somente os licenciandos. Pois, professores orientadores, professores supervisores e licenciandos, em suas relações institucionais e pessoais estão em atividade de dinamização e construção de novos conhecimentos acerca da Educação e docência. Assim, apesar do delineamento curricular de estágio ser, comumente, direcionado à estudantes de licenciatura, professores, em etapa de formação contínua, também estão em aprendizado.

Posto isto, nosso artigo se baseia em duas premissas: a) a formação docente é acompanhada pelos sujeitos e instituições que as acompanham (como escolas e universidades, que são por excelência os espaços de formação docente). b) a formação de professores no estágio supervisionado que não considere as relações construídas entre os sujeitos, e as relações dos sujeitos com a instituições básicas à realização do componente, é dada à falha.

⁵ Conforme sinaliza Farias (2019) em sua tese.

A partir do nosso objetivo geral, identificamos, que o presente artigo poderia ser três, onde, cada um versace acerca das perspectiva de cada um dos três “tipos” de professores envolvidos. Optamos por objetivar a perspectiva dos licenciandos, devido aos mesmos serem os mais representados e objetivados na literatura de estágio.

METODOLOGIA

O presente artigo está situado no âmbito das pesquisas de **caráter qualitativo**, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994), aspiramos compreender múltiplas relações de sentido que compõem o fenômeno investigado, em um contexto marcado por historicidade e subjetividades. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem metodológica exploratória, com base nos escritos de Gil (1999), pois partimos do entendimento de que o componente de estágio é construído pelas relações desenvolvidas pelos sujeitos que o constituem. Assim, a fim de conhecermos tais dinâmicas, partimos da hipótese e do suporte teórico, desenvolvemos entrevistas do tipo semi-estruturadas com os participantes da pesquisa.

Acerca do campo e dos dos entrevistados, selecionamos estudantes do curso de Licenciatura em História da UFPE, campus Recife, que já tivessem cursado todos os quatro ciclos do componente *Estágio Supervisionado em História*, mas que ainda não tivessem se formado, pois o vínculo com a instituição (curso) se faz algo importante em nosso objeto de pesquisa. Todos os entrevistados estavam, no ato da realização das entrevistas, em processo com suas pesquisas de conclusão de curso.

Quadro: Perfil dos sujeitos participantes das entrevistas.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	SITUAÇÃO ACADÊMICA
L.1	22 anos	Estágio na rede privada	Estudante em seu 10º período na instituição.
L.2	23 anos	Estágio na rede privada	Estudante em 11º período na instituição.

A técnica de pesquisa escolhida foi a **Análise de Conteúdo**, tomando por referência as contribuições centrais de Laurence Bardin (1977) e Maria Laura Franco (2005). A técnica da Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin (1977), visa decodificar e retirar significados expressos pela comunicação para além de “seus sentidos imediatos” (BARDIN, 1977, p. 29), cabendo ao pesquisador, então, mediar a dualidade existente no que concerne a análise de discursos ao debruçar-se sob seus dados e comedindo-se quanto a objetividade latente,

aparentemente clara para o pesquisador, e o que há por trás do dito, do não dito e das motivações do porquê dito e do porquê não dito, ou escrito (Franco, 2005). Nos apoiaremos no recurso de pesquisa temático categorial de Bardin, para operacionalização dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para obtenção dos dados, foram desenvolvidas perguntas geradoras. Os resultados e discussões serão apresentados tomando por base a sequência de perguntas realizadas.

O questionamento *“Como você percebe a relação entre a escola e a universidade, através do componente de Estágio?”* nos esclareceu que apesar de uma série de avanços e rearranjos políticos, teóricos e curriculares acerca da formação de professores no Brasil, existe um longo percurso até alcançarmos uma efetividade do componente com base em pressupostos de formação que superem noções estágio como “parte prática”, pois, segundo L1:

É que depois de anos somente na faculdade, nas disciplinas teóricas, tipo, de História, é no Estágio é onde as discussões tomam forma e adquirem profundidade e contexto. Pois, tudo antes era muito do que a gente lembrava como era na época de escola, e cruzando com a teoria, mas sem estar lá. No estágio tudo é confrontado Por isso que acho que a relação entre escola e universidade é meio distante, mas é próxima, já que é onde aprendemos a ser professores. Mas tem toda uma pompa que barra essa relação. (L1)

A esse respeito, o outro entrevistado afirmou:

Durante muito tempo, até chegar no quinto,⁶ eu achava que tudo que a gente via nas aulas teria sentido quando a gente pisasse na escola. Pois, no fundo, sabemos que é lá onde o professor se forma e trabalha. Assim, na minha opinião, é uma relação básica, já que elas se retroalimentam. (L2)

Com base em Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2009), podemos identificar que axiomas da formação de professores nos estágios ainda se fazem presentes na fala dos entrevistados, pois, a noção de que formar professores é descaracterizada de holisticidade ainda é presente, devido ao não entendimento global dos múltiplos recursos que marcam o se tornar professor: papel das disciplinas de atuação profissional específica (História, no caso), das disciplinas do âmbito pedagógico e trajetórias individuais de formação (PIBID, PIBIC, Residência Pedagógica, grupos de pesquisa, estudo, extensão e etc).

⁶ Aqui, o entrevistado faz alusão ao quinto período. Semestre em que, curricularmente, inicia-se o estágio obrigatório.

Ainda assim, se revela presente avanços, pois, com base no analisado, é perceptível o entendimento de que a universidade, apesar do seu prestígio social, é compreendida como parte do processo de formação, não mais como ponto de chegada e partida.

Com a pergunta, *“Enquanto licenciando que realizou estágio, como você percebeu a sua relação com essas duas instituições?”*, tivemos acesso a uma problemática que, inicialmente, foge à questões controláveis pelas instituições, pois está inserida num desafio maior que todos os envolvidos: a pandemia de Covid-19. Os participantes da pesquisa realizaram seus estágios, pelo menos os três últimos, de forma remota emergencial. Para tanto, o entendimento inicial do que constitui a instituição escolar, seus sujeitos e a construção de sua profissionalidade, foi profundamente abalado devido a toda uma forma de organização social ter-se “resumido” a tela de um computador ou celular.

Assim, L1 disse ter tido dificuldade em conciliar o pouco que sabia com os novos desafios, sobretudo num contexto em que todos os professores que lhe deram suportes estavam em processo de se realinharem pedagogicamente, a fim de se adequarem profissionalmente aos novos contextos. Com isso, afirmou:

Se na universidade, o professor “teve” mais tempo para “recalcular a rota”, já a professora do estágio, que eu fiz, não. A coitada estava dando aula no celular da filha, enquanto passava o slide pelo computador, e assim foram as aulas para os 6ºs e 7ºs por quase três meses. Não é que eu não tive suporte, eu tive, mas é algo que a gente só pode culpar a pandemia mesmo, mexeu em tudo, inclusive no meu processo de estágio. Mas faz parte do desafio. (L1).

L2 afirmou que se sentiu amparado pelo professor orientador, pois viu nele alguém que estava ciente de tudo e estava ali para ajudar a coisa “acontecer”, o que, com base em Alarcão (2009) evidencia fortemente a perspectiva de formação aos pares. Ainda assim, quanto à realização do estágio, de maneira remota emergencial, L2 afirmou ter achado que foi “jogado” na escola, mais para cumprir uma burocracia do currículo do curso do que realmente fazer parte de uma dinâmica planejada e teoricamente aportada de formação. Pois, segundo o mesmo, sabia apenas quais suas obrigações documentais para efetivação do estágio, mas que não ficou claro para ele o funcionamento do processo.

O apresentado por L2 pode nos remontar ao contexto de boa parte do século XX do estágio supervisionado, como um componente burocrático e de instrumentalização da prática docente, e não um longo processo de idas e vindas às escolas, solidamente conceituado e com realização metodologicamente coerente para todos os envolvidos.

A terceira questão: “*Como você percebeu o papel do professor supervisor dentro do componente de estágio?*”⁷ obtivemos respostas múltiplas, pois, ao passo que nos foi informado da importância da participação desses professores, se fez necessário reforçar as reflexões que concernem entender o papel do professor supervisor dentro do componente de estágio, visto que, dentro das suas várias responsabilidades na efetivação do mesmo, ele é quem articula, enquanto profissional alocado e participante daquela comunidade escolar, o licenciando (representante da universidade que retorna à escola, agora como aprendente a docente) e com todas as dinâmicas diárias que envolvem ser professor, numa escola. A esse respeito, L1 afirmou:

Então, foi uma loucura. Pois, eu fiz estágio em três escolas, com quatro professores diferentes, ao longo dos dois anos. Assim, eu tive uma experiência bem ampla de como lidar com esses profissionais. Mas, digo de antemão, são eles quem ditam a qualidade da nossa experiência com a coisa. Não digo nem porque possam nos ferrar, com a escola, nem nada. Digo, positivamente mesmo. Já que a relação que eles têm com as turmas será, basicamente, a base de qualquer coisa que possamos construir, ali. Estágio é entrar numa relação consolidada e fazer algo a partir dela. Tanto que esse é um dos desafios que poucos falam, não é? Mas sim, voltando, eu acho mesmo que sem eles [os supervisores] a coisa não existe e nem tem sentido, já que não teria quem nos "supervisionasse" (risos). L1.

Para L1 e L2, o primeiro estágio, realizado antes da pandemia, foi o mais importante, do ponto de vista da relação com o supervisor, graças à presencialidade e conexão concreta com a escola, in locus. Diferentemente dos outros ciclos do componente, realizados de maneira remota emergencial.

Na opinião de L2, a principal contribuição de seus supervisores foi de mediar os conhecimentos que ele trazia, de forma teórica “bruta”, ou seja, conceitos acadêmicos construídos na universidade, e conseguir dar outro sentido a eles, com bases nas necessidades existentes em dar aulas para pré-adolescentes e adolescentes.

Essa perspectiva de L2 nos parece estar alinhado a três opiniões teóricas que nos apoiamos: a) Alarcão (2009) que vai de encontro à noção de professor supervisor de estágio como alguém apenas para “viabilizar” realização do componente. E sim que trata-se de um profissional aportado de teorias e experiências, perfeitamente apto a direcionar a construção de novos docentes, com base numa corresponsabilidade de sujeitos e instituições. b) Segundo Maurice Tardif (2002), a construção de saberes da docência se dá por uma negociação de

⁷ Essa questão julgamos necessário haver uma explicação. Inicialmente, ela não participava do hall de questões que iriam compor o tema da entrevista. Mas, no desenvolvimento, surgiu o interesse, já que estamos em processo de compreender os sujeitos envolvidos no estágio, qual o lugar do professor supervisor dentro do mesmo.

múltiplos conhecimentos ligados à profissão, que somente os desafios concretos da profissão que são capazes de efetivar situações concretas de formação contínua. c) Para Pimenta e Lima (2009), estágio figura enquanto componente de articulação, mas sobretudo, de produção de novos conhecimentos acerca do ser professor.

Assim, vislumbramos que quando dois professores, um experiente e um em formação inicial, se dedicam a refletir uma melhor prática, o componente de estágio deixa de ser entendido como elemento de replicação de “boas experiências” ou parte prática de um curso, pois, trata-se, então, de um elemento que tanto contextualiza a teoria, a partir do contato prático, quanto a produz, visto que novos saberes surgem das múltiplas vivências com o componente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posta a discussão, acreditamos que ao evidenciarmos mais do que os indícios de formação que são construídos pelo componente de estágio, mas quais as relações percebidas pelos participantes, pensamos que nosso objetivo geral foi alcançado. Ainda assim, por se tratar de um dos elementos centrais da formação de professores, há uma longa trajetória a ser repensada, por todos os envolvidos: Estado, instituições, professores e licenciandos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência.**
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.** 2ª edição, revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina. 2003. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, nº 8, 119-128, abril, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140/236>>. Acesso em 19 de maio de 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- FARIAS, Danielle C. C. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE.** Tese (Doutorado em Educação) - PPGÉ, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.
- FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo/** Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.



IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências/** Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: questões e propostas.** 4ª São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** / Selma Garrido Pimenta. - 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

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