

# Estágio supervisionado no programa de formação de professores: Tensões e reflexões

Supervised practice in teacher training program: Tensions and reflections

Jacqueline Braga<sup>1</sup>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Cruz das Almas-BA, Brasil

## Resumo

Este relato emerge da experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Ciências da Natureza, no Programa de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O objetivo foi estabelecer uma visão analítica das experiências vivenciadas com os 46 cursistas, durante a execução do estágio obrigatório. Foi realizado um estudo descritivo de natureza qualitativa dos depoimentos, usando como metodologia o grupo focal (GF). Foram discutidas a organização e a importância do Estágio na formação continuada do professor de Ciências, levantadas as reflexões sobre as experiências no âmbito das atividades de estágio e as tensões vivenciadas na escola por estes alunos-docentes. O que pode-se observar neste relato é que o Estágio Supervisionado, apesar de configurar-se como um momento e espaço formador, capaz de despertar a crítica reflexiva, devido às suas tensões, ainda nos traz questionamentos sobre a forma como deve ser desenvolvido no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** PARFOR, Formação de professores, Estágio.

## Abstract

This report emerges from the experience in the disciplines of Supervised Internship in Natural Sciences course, the Teachers Training Program (PARFOR) of Federal University of Bahia Recôncavo (UFRB), Brazil. The objective was to establish an analytical overview of experiences with the 46 students during the implementation of compulsory internship. A descriptive qualitative study of the testimonials, using as a methodology the Focal Group (FG) was performed. The organization and the importance of the internship in the continuing education of science teacher were discussed, and reflections on experiences within the internship activities and tensions experienced by these students-teachers in school were raised. It is possible to observe in this report that the Supervised Internship, despite being configured as a training time and space, able to arouse the reflective criticism due to its tensions, still brings questions about how it should be developed in school environment.

**Keywords:** PARFOR, Teacher training, Internship.

## Introdução

Em 2001, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores ressignificou a concepção de formação do professor propondo sua inserção na prática docente desde o início do curso. Assim, a dimensão prática não deveria ficar reduzida a um espaço isolado e nem se restringir ao estágio, fechado e desarticulado, mas deveria estar inserida nas disciplinas, práticas de ensino e estágios supervisionados.

<sup>1</sup> Vice-Coordenadora do Curso de Bacharelado em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - CCAAB/UFRB, Laboratório de Imunobiologia/IMUNOBIO Cruz das Almas/BA. E-mail: jacquebraga@globo.com

Nos cursos de Licenciatura, o Estágio Supervisionado Obrigatório é, sem dúvida, um momento de convergência entre os conhecimentos acadêmicos teóricos adquiridos e as multiplicidades das situações vivenciadas na prática escolar (FAZENDA, 2011). A profissão docente exige continuada reflexão sobre a sua prática e sobre suas concepções, buscando transformar a prática dos saberes estritamente teóricos numa atitude crítica, (trans)formadora de si e daqueles que estão à sua volta. Por esta razão, o momento do Estágio precisa ser valorizado não apenas pelos alunos dos cursos de licenciaturas mas pelos gestores, pois é no chão da escola pública que esses alunos desenvolvem suas atividades de estágio. Desta forma não devemos descaracterizar a obrigatoriedade desta atividade para a obtenção do diploma do curso de licenciatura, haja vista que o estágio é um momento único de possibilidade de vivência escolar (CARVALHO, 2013).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - foi criado com o objetivo de promover, aos docentes em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, uma graduação nos cursos de 1ª ou 2ª Licenciaturas. O programa atualmente cobre municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, sendo 48 Federais e 28 Estaduais, além de 14 universidades comunitárias.

O curso de Ciências da Natureza do PARFOR, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em Cruz das Almas-BA, foi instituído em 2010 e destina-se à formação de professores para a 2ª etapa do Ensino Fundamental, considerando saberes específicos das Ciências da Natureza relacionados com a realidade local. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza da UFRB (PPC-CN, 2010), o curso é desenvolvido numa sequência de atividades didáticas que buscam promover o levantamento de hipóteses, a busca de informações, o estabelecimento de relações entre as experiências pessoais e os conteúdos estudados, ampliando o conhecimento, análises e reflexões. Como elemento desencadeador da abordagem da atividade discursiva em aulas de Ciências, busca-se o resgate das vivências escolares dos alunos e o entendimento de seus significados na sua constituição como sujeito histórico.

O objetivo deste relato é apresentar reflexões decorrentes da experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Ciências da Natureza do PARFOR - UFRB, em Cruz das Almas-Ba, durante o ano de 2013. Tal ensaio foi motivado pela insatisfação dos alunos cursistas com relação à real importância das atividades de Estágio Supervisionado em sua formação. Tudo girava em torno de uma questão motriz: o Estágio Supervisionado, no modelo atual, é realmente importante na formação continuada docente? Na tentativa de buscar respostas, traz-se no presente relato as contribuições dos alunos do PARFOR e o referencial teórico auxiliar para seus questionamentos e angústias, frente a esta etapa de sua formação.

## **Percurso Metodológico**

Para a busca de informações, foi feita a opção de realizar um estudo descritivo analítico de natureza qualitativa dos depoimentos dos alunos cursistas<sup>2</sup> de Ciências da Natureza do PARFOR. A metodologia utilizada foi o grupo focal (GF), que ocorreu nos meses de abril e setembro de 2013, com duração de duas horas cada um. O

---

2 Os nomes dos cursistas foram suprimidos por questões éticas.

grupo foi formado por 24 alunos da Turma 1 e 22 alunos da Turma 2. A aplicação do GF foi realizada de acordo com o que foi descrito por Gatti (2005), a saber: convite e explicação breve dos procedimentos de registro aos participantes; realização de dinâmica para entrosamento do grupo, discussão do tema central; registro da discussão e transcrição dos dados na íntegra.

Segundo Silva e colaboradores (2013), o GF é uma metodologia qualitativa exploratória que busca aprender sobre atitudes e opiniões dos participantes em relação à temática de um estudo. Tal metodologia promove o surgimento de integração do grupo de participantes, respostas consistentes e ideias novas e originais. Este tipo de observação permite que o pesquisador conheça *in loco* as percepções dos participantes da pesquisa. Os resultados, por sua vez, são obtidos diretamente das falas do grupo, no momento em que descreve suas percepções em torno do tema tratado. Gatti (2005, p.29) complementa afirmando que: “[...] o trabalho [do GT] não se caracteriza como entrevista coletiva, mas sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes”.

É importante destacar que, por questões éticas, este relato é permeado pelas falas não identificadas dos cursistas do PARFOR/UFRB. Tais falas envolveram: as expectativas e necessidades destes alunos na sua formação continuada; as relações entre os mesmos e seus pares na escola campo de estágio; e a importância do estágio na sua formação continuada.

## O Estágio Supervisionado no Curso de Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB

O alicerce da profissão docente configura-se numa base formada desde o momento em que o estudante inicia sua formação. Aliadas a este componente, temos também a história de vida e a prática docente, ou seja, é uma base que nada tem de estática. Muito se tem discutido sobre o processo de aquisição dos chamados “saberes docentes”, porém é consenso atualmente que a formação inicial é insuficiente para uma prática mais consistente.

Falar de formação continuada docente é vislumbrar a ideia freireana de que aquele que ensina aprende e de que não há docência sem discência. Instituído na década de 1960 (BRASIL, 1962), o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui um modelo que objetiva promover o contato do estudante com a realidade do ensino, propiciando a construção dos saberes docentes, pautado na ação em sala de aula.

No curso de Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB, são três as disciplinas de Estágio Supervisionado. O Estágio I, caracterizado pela atividade de observação; o Estágio II, pela intervenção; e o Estágio III, pela regência. A carga horária de estágios do programa totaliza 408 horas distribuídas em três módulos. O Estágio Supervisionado consiste na participação dos professores em exercício, visando ressignificar suas atividades profissionais durante sua formação continuada. O Capítulo II, Art.2º do PPC (2010) traz como finalidade do Estágio Supervisionado servir como: “[...] um campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação de professores e o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas.”

De acordo com Pimenta (2006) não se deve:

[...] colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente a teoria estudada no curso, que

por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública. (PIMENTA, 2006, p.70).

A disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Ciências da Natureza PARFOR/UFRB conta em média com cerca de 20 alunos que chegam ao final do curso. Muitos são os motivos relacionados à evasão dos cursistas: questões familiares, problemas na escola onde trabalham, reprovações, desmotivação, dentre outros. Normalmente iniciamos a disciplina de Estágio fazendo uma sondagem da turma em relação às motivações na escolha da carreira docente, e às principais dificuldades encontradas nas disciplinas de Estágio anteriores. Um fato que sempre nos chama à atenção, relaciona-se ao “grande descontentamento”, “frustração com relação à escolha pela carreira docente”, aos “baixos salários” e à “desvalorização gradual da profissão”, relatados pelos cursistas. Outro ponto relevante refere-se aos motivos pelos quais a carreira docente foi escolhida. Os mais comuns apontam para o fato de “gostar de criança” ou de terem tido influência familiar. Nenhum dos cursistas que passa pelas disciplinas de Estágio afirma que está na carreira docente por vocação, paixão ou admiração pela mesma.

Segundo Souto e Paiva (2013), durante os últimos anos no Brasil e em outros países, tem havido um eminente déficit de professores em todos os níveis de ensino. Ainda de acordo com os autores, no Brasil este déficit decorre do abandono do magistério e da reduzida procura pela profissão de professor, por esta carreira mostrar-se pouco atrativa em comparação a outras que exigem o mesmo nível de formação acadêmica.

## O Estágio Supervisionado como atividade acadêmica

Uma indagação deve ser sempre feita: até que ponto o recém-graduado é realmente um professor? É na resposta a esta indagação que podemos pautar a importância da Formação Continuada docente, pois a mesma funciona como um articulador das práticas vivenciadas no ambiente escolar, (re)descobrendo sua competência oriunda de suas experiências no dia-a-dia da escola. Os sujeitos envolvidos neste processo precisam refletir sobre a forma como os saberes docentes são adquiridos e aplicados para as temáticas contemporâneas. É importante a inegável percepção de que os saberes provenientes da prática docente, adquiridos em ambientes escolares ou não, formais ou não formais, se constituem na base da profissão.

De acordo com Lima (2003, p.47), “[...] a prática sempre esteve presente na formação do professor”. A atividade de estágio encontra na escola o espaço para o exercício desta prática docente e cabe a ela a tarefa de se tornar a dimensão prática do estudante, através da abertura de espaços para os estagiários. Com os alunos cursistas do PARFOR/UFRB, este exercício da prática docente é facilitado no sentido de que estes estagiários já são professores, facilitando sua inserção no campo de estágio, que na maioria das vezes é a própria escola onde o estagiário atua como docente. Esta situação traz consigo uma questão maior: a conscientização, por parte destes alunos cursistas, da importância da atividade de Estágio Supervisionado. Para a maioria dos cursistas<sup>1</sup> do PARFOR, o estágio ainda se configura como:

*CURSISTA 10: [...] desnecessário pois tenho experiência de muitos anos de ensino acumulados.*

*CURSISTA 17: [...] sinceramente acho que não deveria ter estágio para quem já é professor. Dou aula há quase 20 anos! Acho algo sem propósito.*

De acordo com algumas falas dos cursistas, podemos verificar que ainda temos alunos que desconsideram a importância da atividade de estágio em sua formação continuada. É importante a percepção que é na realidade da sala de aula que o professor tem a oportunidade de avaliar e refletir de forma crítica sobre sua própria formação. O estímulo a esta reflexão deveria não apenas limitar-se às disciplinas de estágio mas a todos os componentes curriculares dos cursos de Formação Continuada, haja vista que o estágio é uma atividade articuladora do curso e deve favorecer uma prática criativa e transformadora. Esta integração é de grande valia na consolidação dos saberes adquiridos com a intervenção efetiva no ambiente escolar, permitindo a reconstrução das teorias que suportam o trabalho do professor.

### **O Estágio Supervisionado e suas tensões**

No contexto da valorização da Formação Continuada, verificamos que a formação em si pode trazer algumas tensões que se refletem no comportamento dos alunos cursistas. O estágio representa o primeiro momento do exercício docente. Entretanto, esta atuação depende da experiência prévia construída no indivíduo. Segundo Lima (2003) a formação docente depende não apenas dos conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica, mas é construída por saberes das experiências acumuladas durante todo o tempo em que o indivíduo foi aluno. Este panorama muda quando pensamos em professores em formação continuada, visto que trazem consigo anos de experiência docente e muitos acreditam que isso, por si só, já desconfigura a importância formativa da atividade de Estágio. Carvalho (2012) salienta que embora as atividades do estágio realizem-se em etapas distintas, o Estágio Supervisionado é entendido como o conjunto das atividades realizadas em sua íntegra, ou seja, toda a experiência deve ser somada e acrescida aos saberes do indivíduo.

A atividade de Estágio Supervisionado ainda é pautada na concepção de imitação de modelos. A imitação não gera a reflexão da ação pedagógica e isto, de certa maneira, tende a inviabilizar a valorização do desenvolvimento intelectual do estagiário, priorizando apenas a repetição do modelo observado e reduzindo o interesse pelo estágio, principalmente com alunos cursistas que já estão inseridos no contexto escolar. Este desinteresse minimiza a importância da atividade do estágio, tornando-a enfadonha e caracterizando-a como uma mera tarefa acadêmica a ser cumprida. Baseando-se nesta premissa verifica-se que, como estes alunos já são docentes e, em sua maioria, já estão inseridos no ambiente escolar, a atividade de estágio passa a ser uma mera formalidade.

O estágio entretanto, deveria revelar-se como uma atividade instrumentalizada da práxis e transformadora da realidade escolar. Quando isso não ocorre, a resistência à atividade observada nos alunos cursistas tende a se tornar um obstáculo ao bom desenvolvimento do programa de formação. Isto pode ser comprovado no número crescente de alunos cursistas que solicitam a redução de suas cargas horárias de Estágio Supervisionado no PARFOR. Esta prática tende a dificultar a aplicação das atividades programadas para as disciplinas de estágio, uma vez que o tempo necessário para a implementação de algumas atividades poderá ficar reduzido.

É importante percebermos que o estágio não é uma atividade importante apenas para quem ainda não atua nas escolas, mas para quem também já é professor. Para Barreiro e Gebran (2006, p.40), “[...] o estágio curricular pode se constituir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos [...]”. O estágio é um momento de interação, diálogo, aprendizagem, fortalecimento da identidade docente e configura-se como um “espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.34). O desenvolvimento e aplicação de atividades de sensibilização dos alunos cursistas do PARFOR/UFRB, com relação à importância contextualizada do estágio desde o início do curso, provavelmente tenderiam a uma mudança de atitude em relação a esta atividade. Desta maneira, o momento de estágio deixaria de ser uma etapa a ser cumprida durante seu curso e passaria a ser um espaço privilegiado para troca de experiências.

No contexto da reflexão sobre situações-problema que surgem no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, os estagiários têm a oportunidade de confrontar saberes adquiridos em sua formação e à sua realidade no ambiente escolar. Além disso, é neste ambiente que eles identificam e mobilizam competências, habilidades e conhecimentos. De acordo com Lopes e Reis (2011), o estágio tem papel fundamental na aprendizagem, pois se caracteriza como a prática em meio à sistematização desta aprendizagem. Cabem ao docente em formação a competência e firmeza na construção do saber prático.

A pluralidade de saberes norteia a práxis docente. Entretanto, o que tem sido observado com os alunos cursistas é que eles se deparam com certas incongruências entre o que aprenderam em sua formação inicial, a sua atuação na escola e os novos saberes adquiridos durante sua formação continuada no PARFOR. Na verdade, estes novos saberes deveriam funcionar como ferramenta auxiliar para sua prática docente, mas parece que muitos alunos cursistas enfrentam questões maiores que dificultam a implementação e aplicação deste conhecimento. É necessário o entendimento que a profissão docente envolve outras esferas no âmbito político, econômico e social, e isto retira do profissional as rédeas de sua prática docente, uma vez que estes fatores interferem na sua vida escolar.

Frequentemente, muitos cursistas trazem queixas relacionadas à dificuldade de aplicação na escola dos novos saberes adquiridos no seu curso de formação. Isto fica muito nítido no momento da aplicação da atividade avaliativa da disciplina Estágio Supervisionado II. Nesta atividade, o foco principal é o desenvolvimento de uma oficina no ambiente da escola-campo, de acordo com os eixos norteadores: Meio Ambiente, Seres Vivos, Química, Física e Corpo Humano. Dentro destes eixos, e após consulta aos estudantes da escola, os alunos cursistas elegem um tema com o qual irão montar a oficina.

De acordo com Moreira e Massini (2006), um modelo alternativo, denominado modelo cognitivo, é defendido por educadores que levantam problemas do cotidiano para que os alunos busquem as soluções, em aulas práticas demonstrativas. Isto os leva a perceber que quando a abordagem das atividades é interdisciplinar e contextualizada, a obrigação é substituída pela satisfação, a autoridade é conquistada e não imposta, e a cooperação e a construção do conhecimento tornam-se mais visíveis. Nas oficinas realizadas, o objetivo principal não foi o desenvolvimento de

habilidades com materiais específicos de laboratório, mas o estabelecimento de uma articulação entre o conhecimento teórico e os fenômenos em si, através da observação macroscópica. Entretanto, vários foram os problemas enfrentados pelos alunos cursistas na escola-campo:

*CURSISTA 2: [...] na nossa escola falta tudo! Não temos material para trabalhar, não temos espaço de laboratório, as carteiras dos alunos estão quebradas e muitos sentam no chão! Como vou aplicar todos os conhecimentos que aprendi em minha formação no PARFOR se às vezes falta até papel?*

*CURSISTA 33: [...] acho difícil fazer qualquer atividade que fuja da aula tradicional expositiva. Não tenho apoio da Direção, dos colegas e dos próprios alunos que são desmotivados. Deveríamos ter algo na formação que nos ensinasse a enfrentar esses problemas*

As tensões aqui expostas exigem muito mais que saídas imediatas para problemas complexos. Exigem determinação, motivação, comprometimento e envolvem questões sociais e políticas difíceis de transpor. O ambiente escolar muda, pois é reflexo da sociedade que é um organismo dinâmico. Consequentemente, sempre temos algo a aprender. Inúmeras são as queixas levantadas no ambiente do estágio, entretanto sempre perguntamos aos alunos cursistas: o que você pode fazer para mudar esta realidade? Como intervir? A resposta sempre é a mesma: não sei. Faz-se necessário perceber que a escola-campo não pode se configurar como um mero local para o desenvolvimento da atividade de estágio. Ela deve ser compreendida também como algo dinâmico e, como tal, passível de modificações e intervenções.

De acordo com o estudo de Silva e Schnetzler (2001), quando eram retomados dos conteúdos teóricos nas aulas práticas com utilização de situações problema e a introdução de pesquisas atuais, estabelecendo relações entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos, havia um maior entusiasmo e atenção por parte da turma. Entretanto, um dos principais problemas verificados no ensino de Ciências é a ausência de experimentação, na maioria dos casos, por falta de laboratórios ou locais específicos para estas atividades. Temos tentado mostrar para os cursistas do PARFOR que, independente da estrutura que a escola-campo disponibiliza, o mais importante é a criatividade e a motivação do docente para a realização de experimentos. Frequentemente podemos realizar atividades com materiais muito simples trazidos pelos próprios alunos. Entretanto, mesmo quando a escola dispõe de laboratório, muitos professores não sabem como incluir estas atividades no escasso tempo disponível.

Neste momento os conflitos surgem, pois muitas vezes os alunos cursistas encontram resistência para aplicar algumas atividades. Isto ocorre porque frequentemente estes alunos precisam utilizar o momento da disciplina na qual atuam como estagiários, ocupando consequentemente o horário de aula de seu supervisor. Esta prática por vezes revolve vaidades e pode causar conflitos, pois como geralmente é uma atividade lúdica e interativa, os alunos se interessam, participam e sugerem outras semelhantes. É neste momento que surgem questionamentos conflituosos:

*CURSISTA 7: [...] a oficina de corpo humano foi um sucesso! Os alunos adoraram, mas acho que minha supervisora não gostou muito. Acho que ficou com ciúme pois os alunos pediram outras atividades iguais. Mas não sei se ela tem*

*muito interesse em realizar. O chato é que os estagiários, para os alunos são os “professores legais”, e os supervisores são “os chatos”. Por isso é uma coisa complicada.*

*CURSISTA 40: [...] acho que muitos supervisores escolares não gostam da presença de estagiários na sala, sejam eles alunos de graduação ou professores em formação continuada. A relação às vezes é tensa. Ninguém gosta de ser avaliado e muitos resistem à inserção de novas metodologias, mesmo que ajudem na aula.*

A análise dos relatórios de estágio pode ser um indicador interessante da contribuição dos programas de formação continuada para a construção de uma formação docente mais sólida, pautada no desenvolvimento do senso crítico e inserção dos docentes em vivências inovadoras e contextos reais de ensino-aprendizagem. Entretanto, uma outra dificuldade nas disciplinas de Estágio Supervisionado do PARFOR relaciona-se à confecção dos Relatórios de Estágio. Estes documentos refletem a prática como instrumentalização técnica. Neste contexto existe inicialmente a dificuldade de elaboração do documento sob os modelos estabelecidos por cada programa de formação. Esta dificuldade na elaboração do relatório reflete a falta de experiência de muitos alunos cursistas para a atividade de escrita técnica. Muitos de nossos estudantes possuem dificuldades no uso de computadores, adequação às normas da ABNT e pesquisa em bases de dados, devido ainda ao pouco contato com estas tecnologias.

*CURSISTA 8: [...] o PARFOR me ajudou também a lidar com o computador. Não sabia nem ligar. Mas ainda me bato às vezes. O problema é fazer o relatório de estágio. Acho que é muito detalhe para seguir.*

*CURSISTA 9: [...] acho difícil aprender as regras da ABNT. Tá sempre mudando e a depender do que você está escrevendo, as regras podem ser outras. Acho muito confuso e isso dificulta para a gente.*

Uma ferramenta importante que auxiliou os alunos cursistas no desenvolvimento de habilidades com computadores, foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle) da UFRB. O AVA constituiu-se numa excelente ferramenta não apenas de inclusão digital de alguns cursistas, mas também propiciou o estar junto virtual, permitindo a vivência do processo de construção do conhecimento e promovendo um melhor rendimento no aprendizado, além de estimular o trabalho em grupo através da exposição das opiniões diante de outras pessoas. Além disso, os fóruns virtuais promoveram a agregação de grande número de usuários, com participação ativa através da colaboração e reflexão crítica dos temas problematizados.

Analisando estas questões, verificamos que existe um conflito interno, embasado na construção da bagagem cultural, da linguagem e da aprendizagem no uso de novas tecnologias, que cada cursista do PARFOR adquire, com as condições socioculturais de suas famílias, da escola onde trabalham e de seus supervisores de estágio. O fato de facilitarmos o acesso a uma boa formação não supre as incongruências sociais. Pelo contrário, tornam-nas mais visíveis e acentuadas. Se, ao invés de encararmos este conflito como um problema social e político, e olharmos para ele de forma a torná-lo um desafio pessoal, deixaremos o papel de observadores e passaremos a nos caracterizar como sujeitos ativos na construção de uma escola mais igualitária e inclusiva.

### **Estágio Supervisionado e a escola: quais os conflitos?**

De acordo com Escovedo (2000), um programa de formação continuada precisa acenar com possibilidades de ressignificação da ação docente apostando no aumento da autoestima do professor. Uma postura reflexiva é importante no âmbito do ambiente escolar e do estágio em si, pois promove uma estruturação docente que faz com que os futuros professores almejem responder às adversidades que surgem no cotidiano escolar, deixando de lado a postura passiva de mero observador e passando a intervir de modo a auxiliar na melhoria do seu ambiente de trabalho. O estágio deve ser um espaço de diálogo, assimilação dos saberes para o entendimento da realidade escolar. No ato de aprender estão intrínsecas a remodelação, a transformação e a reconstrução de conceitos que permitem a compreensão de que o ensino não é algo imutável, estático. É quando aproximamos a teoria da prática que esta dinâmica torna-se mais visível e compreensível em sua essência.

Por vezes a atividade de Estágio Supervisionado torna-se dificultada. Segundo relatos dos alunos cursistas do PARFOR/UFRB:

*CURSISTA 12: [...] no início achei legal fazer o Estágio na escola que trabalho. Depois vi que teria problemas com a minha supervisora e colega de trabalho. Ninguém gosta de ser observado e “avaliado” enquanto trabalha, ainda mais por um colega. É constrangedor. Acho que deveria ter feito meu estágio em outra escola.*

*CURSISTA 19: [...] muitos professores supervisores mostram-se constrangidos pela presença de um colega observando sua atuação em sala de aula.*

*CURSISTA 41: [...] alguns supervisores não se sentem à vontade neste espaço, pois temem as críticas que serão registradas nos relatórios de estágio.*

Este é um aspecto muito interessante, pois o estagiário está realizando uma atividade de observação do docente supervisor de estágio e este incomoda-se com esta observação. Consequentemente, este estagiário vive certo conflito entre o que ele observa e o que o tutor espera que seja registrado de fato no relatório. Podemos perceber esta questão com alunos de programas de formação continuada. Entretanto, o mesmo não é normalmente observado quando os estagiários são estudantes em graduação. Neste caso específico, o estagiário é visto como alguém em formação e ainda sem experiência na carreira. Já com os alunos de cursos de Formação Continuada, muitos estagiários são colegas e possuem até mais anos na carreira que seus supervisores.

Segundo Cassiani-Souza e colaboradores (2005), o estágio curricular ocorre muitas vezes de forma desarticulada, sem sistematização na relação escola e universidade, ou mesmo entre os professores formadores e estagiários. As dificuldades apontadas pelos estagiários passam pela ausência de articulação entre teoria e prática, tempo insuficiente para a realização do estágio, orientação e acompanhamento deficitários, dentre outras. A estas dificuldades podemos somar o aspecto do desconforto que a observação por um colega pode gerar, apontado pelos alunos cursistas do PARFOR/UFRB.

Nessa percepção de estágio, alguns estagiários tendem a apontar os erros e falhas da instituição observada, além de rotular os professores, o que poderia

gerar conflitos dentro da unidade escolar. Entretanto, o que normalmente ocorre é a chamada “política da boa vizinhança”, simplesmente para evitar retaliações no ambiente escolar. Esta prática desconfigura a importância do estágio como uma atividade que poderia auxiliar na identificação de problemas pedagógicos ou mesmo estruturais, resultando no desenvolvimento de medidas mitigadoras para tais problemas.

Paula e Cassiani (2011) verificaram que existe um limitado e hierarquizado envolvimento do supervisor do estágio com o professor estagiário. Isto pode ser explicado pela obra de Orlandi (2007) que indica que a censura estabelece um jogo de relações de força e está diretamente relacionada às relações de poder estabelecidas em uma sociedade. Assim, sempre haverá silêncio acompanhando as palavras. Neste relato de experiência, podemos verificar os mesmos conflitos e tensões relacionados à hierarquização e relações de poder estabelecidas entre os supervisores de estágio e seus estagiários.

A compreensão de que a escola é o local onde os conhecimentos formais e do cotidiano se integram é importante, pois desta forma não haverá dissociação entre o ensinar e o aprender. Deste modo, podemos entender que o Estágio Supervisionado deve ir além do cumprimento de obrigações acadêmicas para o término de um curso de formação. Ele deve ser vislumbrado como uma atividade que cria oportunidade de crescimento profissional e pessoal através de uma integração clara entre universidade, escola e comunidade.

## Referências

- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A.. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. . **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006, 126p.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 292/62**. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86) Acesso em: 06 Dez. 2013.
- CARVALHO, A.M.F.T. A (Trans)Formação pelo Estágio Supervisionado Obrigatório em um Curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, n.3, p.630-646, 2013.
- CARVALHO, M. **Estágio na Licenciatura em Matemática**: observação nos anos iniciais. Petrópolis: Vozes, v.1, 2012.
- CASSIANI-SOUZA, S. C.; PAULA, G. S.; GIRALDI, P. M. Concepções e práticas de professores de biologia sobre o estágio curricular supervisionado: uma ferramenta importante para a formação inicial. In: **Atas do XV CONGRESSO DE LEITURA – II SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE**. Campinas, 5-8 de jul., 2005.
- ESCOVEDO, S. S. Formação Continuada e Desenvolvimento profissional de professores de Ciências: Anotações de um Projeto. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2000.
- FAZENDA, I. C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 12<sup>a</sup>. ed., 2011.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. 75p.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 3<sup>a</sup> ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- LOPES, E. R. B.; REIS, M. B. de F. Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica: uma relação controversa. In: **Anais... I SEMINÁRIO SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**, 2011, UnUIINHUMAS.
- MOREIRA, M. A.; MASSINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2006, 111p.
- ORLANDI, O. **As formas do silêncio**. 6<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007, 181p.

PAULA, G. S.; CASSIANI, S. O papel do professor da escola na formação do futuro docente de Ciências: um discurso no silêncio. **EntreVe**, Florianópolis, v.1, n.1, p.182-201, 2011.

PIMENTA, S. G. **Prática docente e estágio curricular supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, 296p.

PPC-CN: **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do Programa de Formação Inicial de Professores**. UFRB, Cruz das Almas, 2010. Disponível em: < [http://www.ufrb.edu.br/prograd/legislacao-e-normas/cat\\_view/76-projetos-pedagogicos-dos-cursos/95-parfor](http://www.ufrb.edu.br/prograd/legislacao-e-normas/cat_view/76-projetos-pedagogicos-dos-cursos/95-parfor)> Acesso em: 10 Jan. 2014.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. Contribuições de um Formador de Área Científica para a Futura Ação Docente de Licenciados em Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Porto Alegre, v.1, n.3., p.63-73, 2001.

SILVA, M. G.; FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C.; RODRIGUES, G. R. S.; TEIXEIRA, G. A.; SILVA, R. M. O. Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam? **Ciência Cuidado e Saúde**, v. 12, n.2, p. 398-406, 2013.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. A. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1, p. 201-224, 2013.