

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS

KALLINE PEREIRA AROEIRA

Centro Universitário Vila Velha - UVV, Vila Velha, ES, Brasil
kalline@uvv.br

RENATA DUARTE SIMÕES

Universidade de São, São Paulo, SP, Brasil
renasimoes@hotmail.com

DIOANALLISE TRINDADE DE PAULA

Centro Universitário Vila Velha, Vila Velha, Brasil
diodio_18@hotmail.com

O objetivo central deste texto é refletir sobre o estágio curricular como campo de conhecimento contextualizando uma análise conceitual acerca de suas concepções, pressupostos e tendências investigativas.

As situações que alimentaram esse propósito representam uma rede de situações-limitantes que têm dificultado uma formação mais qualificada entre universidade e escola. Dentre essas dificuldades destacamos: a articulação entre a universidade e as escolas campos de estágio e a necessidade de propostas de Estágio Supervisionado que se configurem em prol da superação de práticas não institucionalizadas no âmbito escolar.

Na atualidade, uma concepção que tem sido assumida pelos recentes estudos da área, como um horizonte a ser conquistado nos projetos dos cursos de formação é o estágio como campo de conhecimento, entendendo que no estágio são trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Esse entendimento está alicerçado na concepção de estágio realizado com e como pesquisa, que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social, e que abre espaço para o início da compreensão de estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades na formação da sociedade humana.

Na concepção de estágio realizado com e como pesquisa destacam-se algumas estratégias metodológicas em relação a constituição dos processos de estágio na escola: dentre elas a observação e a reflexão. A observação da realidade pelos alunos estagiários, pois pode contextualizar espaços para a formulação das primeiras questões que, em contato com a real condição das escolas, emergem ante a necessidade de analisar a experiência da atividade docente, e a reflexão que pode situar para a análise das práticas educativas, os seguintes aspectos: a) *o conceitual*: o sentido da reflexão no estágio necessita considerar o diálogo entre pares, com base nos referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais; b) *o metodológico*: a reflexão no estágio tem como conteúdos, além dos aspectos referentes ao professor e a seus saberes, o estudo do sistema de ensino, de escolas, estruturas, organização do ensino, políticas educacionais e de narrativas sobre a história de vida dos professores-alunos; c) *o político*: os sistemas de ensino devem incluir, em suas políticas de formação contínua, as ações de desenvolvimento profissional e qualificação docente; as escolas sempre são o ponto de partida e chegada nos estágios e ações de formação contínua (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse contexto, faz-se evidente a necessidade de recorrer à pesquisa como estratégia para que o estágio se configure como espaço para a articulação entre ensino e pesquisa, procedendo-se a análises dos processos desenvolvidos nesse projeto, desde a aceitação do

estágio na escola, a concepção de estágio, o comprometimento dos envolvidos à vivência concreta na escola, incertezas, conflitos, alegrias e possibilidades.

A concepção de professor crítico-reflexivo e professor pesquisador, segundo Pimenta e Lima (2004) mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio. Entretanto, é possível conferir na literatura da área, críticas em relação a necessidade de uma análise contextualizada do conceito de professor reflexivo e que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional (GIROUX, 2000). Nesse sentido essas críticas tem subsidiado a proposta de superar-se a identidade de professor reflexivo para a de intelectuais críticos. Uma das decorrências dessa compreensão é a idéia de que o estágio deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004).

No âmbito das concepções de estágio, outra perspectiva é a que reduz o estágio a observar os professores em aula e imitar esses modelos, a observação limita-se à sala de aula, sem análise do contexto escolar e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas-modelo (PIMENTA; LIMA, 2004). Essa concepção é denominada como a prática como imitação de modelos e apresenta alguns limites, dentre eles: a concepção de que a realidade de ensino é imutável; concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual; redução da atividade docente a um fazer bem sucedido de acordo com os modelos observados.

Também nessa direção, outra concepção de estágio é a denominada prática como instrumentalização técnica. Nesse enfoque, o profissional fica reduzido “ao prático”, que precisa dominar rotinas de intervenção técnica derivadas dos conhecimentos científicos.

É importante destacar que o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental nesse formato não tem contribuído para favorecer a análise crítica da prática docente em sala de aula nem tem conseguido formar uma atitude docente que supere uma perspectiva tecnicista e conservadora de educação.

Ao pensarmos o estágio como um momento decisivo, que marca a transição entre o papel de aluno e o papel de professor, uma tendência nos estudos da área tem sido pesquisar as relações de partilha e de afetos, identidade, história de vida, saberes e exercício profissional que estão ligadas a essa ação formativa. Um exemplo disso, são os estudos de narrativas autobiográficas no contexto de experiências da formação inicial de professores, enfatizando a escrita de si e sobre si mesmo (SOUZA, 2006). Nessa direção, principalmente, a partir dos anos 1980 e 1990, evidencia-se na literatura nacional um movimento de críticas a forma neutra e isolada, desvinculada de aspectos políticos sociais de tratar a formação docente o que é marcado por teorizações críticas e pós-críticas sobre a formação de professores (SOUZA, 2006).

De fato, é inegável que, na formação inicial, um projeto consistente de estágio tem compromisso não só com a formação inicial, mas também com a formação contínua dos educadores envolvidos (escola e universidade).

Se concebermos o estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores regentes da escola encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional, que está em constante construção a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a ação docente na escola. O debate e a reflexão sobre a experiência, à luz da teoria, orientados pelo professor supervisor, poderão projetar a construção de novos saberes, pois, como afirma Tardif os saberes da docência dos processos de socialização, consideram a identidade do professor e implicam uma aprendizagem da profissão (TARDIF, 2002).

Então cabe atentar para o papel do professor formador nesse cenário e questionar: Quem forma o formador? Qual o papel do professor supervisor? Como esse professor integra os objetivos do estágio com a participação dos professores da escola nesse processo?

A configuração dessas questões no processo de Estágio Supervisionado está ligada à compreensão do estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, o que possibilita trabalhar aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas do exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Sabemos que a identidade do professor se constrói e reconstrói ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções em relação à profissão, que precisam ser claramente definidas e legitimadas pelo curso de formação inicial.

É possível avaliar que, quando o processo de estágio adentra o “chão da escola” e é mediado pela reflexão, pode apresentar possibilidades de promover troca de saberes entre o aluno-professor, o professor da escola e o professor da universidade.

Mas nessa reflexão precisamos considerar que a pedagogia do diálogo não é neutra, como afirma Carvalho (2009, p. 183), “mas é envolvida em redes de poder, desejo e conhecimento: particulares e sociais”. Sendo assim, é importante conquistar nas atividades de estágio uma “conversação complexa”, pois ela representa um debate contínuo sobre aspectos significativos do conhecimento e da experiência (CARVALHO, 2009). É mister incrementar, como afirma a autora, a inteligência coletiva de modo a criação de coletividades locais, alcançando a “potência de ação coletiva”.

Nesse processo, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível que, nesse espaço, professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalhem questões básicas de alicerce, como o sentido de profissão, o que significa ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor na escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nessas escolas (PIMENTA; LIMA, 2004).

Além disso, não se pode ignorar que os conceitos de cooperação e partilha entre pares fundamentam o novo modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia profissional. Segundo Giovanni (1996) tanto no Brasil como em outros países, a idéia de que as instituições devem colaborar entre si não é nova, mas é crescente no País a participação e o envolvimento dos professores em experiências dessa natureza.

Ainda é possível levar em consideração que o saber do professor provém de diversas fontes, como a formação escolar, a formação inicial e contínua, os currículos, manuais escolares, a experiência profissional (TARDIF; LESSARD, 1999).

Sob matrizes diversas, o que parece ser consenso é a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes e que a problemática específica do saber escolar e saber docente só muito recentemente passou a se constituir em objeto de pesquisa no Brasil.

Nesse cenário, contraditoriamente, por um lado, a atividade docente é destacada como necessária à realidade contemporânea; por outro lado, constata-se que seu prestígio e reconhecimento profissionais declinam.

Diante desse quadro presenciemos a necessidade da superação do paradigma da racionalidade técnica para a construção de um novo paradigma. Em função dessa exigência cabe questionar: como a vivência com a escola pública durante o estágio supervisionado permite alunos de licenciatura produzirem saberes da docência?

A importância de estudar essas questões está em questionar a potencialidade do estágio como oportunidade de colaborar na construção de um futuro professor que fortaleça sua identidade profissional por meio da reflexão da práxis docente, e que portanto, possa desenvolver a análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática.

Além disso, como pondera Nóvoa (1991), não é possível ignorarmos que a formação de professores não se localiza somente nos cursos de formação inicial, mas também na trajetória pessoal do professor. Portanto, o estágio supervisionado por sua vez não é quem prioritariamente dará conta da construção de todos os saberes do exercício da docência.

Por outro lado, é necessário o desenvolvimento de projetos de formação profissional focando um processo de estágio supervisionado que supere um trabalho hierarquizado e solitário entre escola e universidade. Nesse contexto o estágio pode contribuir para uma atitude questionadora e na construção de saberes na medida em que supere uma relação distanciada entre os estagiários, professores universitários e os professores da educação básica. Assim, o estágio supervisionado que caracteriza a formação colaborativa entre universidade e escola é pautado em relações de co-participação, parceria e colaboração, num diálogo constante entre essas instituições.

A necessidade aí evidenciada é de que os projetos de estágio nasçam da articulação entre escolas e universidades, tomando a realidade como objeto da reflexão, de modo que o professor da universidade oriente o processo de formação do estagiário com a colaboração dos pares envolvidos (professores e pedagogos), promovendo-se a formação contínua dos professores da escola e dos professores formadores.

Por outro lado, é necessário o desenvolvimento de projetos de formação profissional focando um processo de Estágio Supervisionado que supere um trabalho hierarquizado e solitário entre escola e universidade. Nesse contexto, o estágio pode contribuir para uma atitude questionadora e para a construção de saberes, na medida em que supere uma relação distanciada entre os estagiários, os professores universitários e os professores da Educação Básica. Assim, o processo de Estágio Supervisionado, que caracteriza uma rede de conversações e ações complexas (no sentido cunhado por Carvalho, 2009 ao referir-se as questões ligadas ao currículo) entre universidade e escola, é pautado numa formação em que se buscam afetos e afecções, caracterizando uma prática de relações, troca, conhecimento e transformação, fortalecendo a criação individual e coletiva entre os entes envolvidos nessas instituições.

Em síntese, as análises aqui empreendidas permitem identificar duas questões centrais quando nos remetemos aos processos de estágios e a suas possibilidades de promover oportunidades de ações colaborativas. A primeira é que, para que o estágio potencialize uma formação sólida não só dos professores-alunos como também dos demais professores, é necessário estar ancorado num projeto que promova a reflexão sobre a atividade docente não só no plano individual, mas também no coletivo, sendo essa reflexão amparada pela fundamentação teórica. A segunda é que o estágio, no âmbito de formação de professores, pode apontar aprendizagens significativas, desde que tenha como referência a escola nas suas possibilidades e limitações, entretanto sem ignorar a troca de experiência e a participação de todos (pares da escola e universidade).

Referências

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et aliii; Brasília: CNPq, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. P.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Les travail enseignant au quotidien**. Quebec: Presses de l'Université Laval, 1999.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996. Disquete, p. 1-8.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Dom Quixote, 1991.

Endereço:

Kalline Pereira Aroeira

Rua Nogueiras, 39

José de Anchieta, Serra- Espírito Santo, Brasil

CEP: 29162670

Tel: (27) 33288747/ (27)92295288

e-mail: aroeiraka@hotmail.com