

## Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado

### The teaching practice in the initial teacher education and the collaborating teacher of teacher training

Marina Cyrino  
ma.cyrino@hotmail.com

Larissa Cerignoni Benites  
labenites@hotmail.com

Samuel de Souza Neto  
samuelnsn@rc.unesp.br

---

**Resumo:** Inserido na temática formação de professores, Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Prática de Ensino, o presente estudo objetivou analisar a trajetória da Prática de Ensino e ECS, as concepções que as professoras-colaboradoras (PCs) se utilizam para orientar e formar os estagiários, bem como identificar os desafios enfrentados pelas alunas-mestras (AMs). A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizamos como técnicas: pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Constatamos que a Prática de Ensino e o ECS foram concebidos como disciplina e atividade. As PCs viram as estagiárias como auxiliares, e não como futuras profissionais, porém apresentaram o que é necessário para se tornar um professor; as maiores dificuldades das AMs foram insegurança, gestão da sala de aula, agir perante os alunos e questionamento do processo de acompanhamento do estágio. Nas considerações, pontuamos que a escola deve ser valorizada enquanto espaço formativo, bem como a necessidade de se pensar em estratégias formativas para o PC receber e orientar o estagiário, principalmente por parte dos normativos legais.

**Palavras-chave:** formação de professores, Estágio Supervisionado, professores colaboradores.

**Abstract:** Dealing with teachers' education, supervised curricular training and teaching practice, this paper aimed at analyzing the path of teaching practice and supervised curricular training, the concepts that the collaborating-teachers (PCs) use to guide trainees and to identify the challenges faced by the student-teachers (AMs). The research is qualitative and its techniques were: literature review, semi-structured interviews and content analysis. It was possible to see that teaching practice and supervised curricular training were created as discipline and activity. The greatest difficulties of the AM were insecurity, classroom management, how to act towards students and questions about the supervisory process. The PCs considered the trainees as assistants and not as future professionals, presenting challenges related to posture and procedures used in supervision. Regarding considerations, we point that the school must be valued as a place for teacher education and it is necessary to think about formative strategies for PCs to receive and guide the AMs.

**Keywords:** teacher's education, teacher training, collaborating teachers.

---

## Introdução

Ao pensar sobre o contexto da formação de professores no Brasil, nota-se que esse processo tem sido alvo de discussão desde os anos de 1890, quando se tem a Reforma do Ensino Primário no país e se incorporaram medidas como a proposta de um espaço de formação para os professores, além de noções sobre quem deve ser o professor, tempo de trabalho, cargos e funções, entre outros pontos que, aos poucos, fundamentariam a carreira docente (Brasil, 1890).

O desenvolvimento dessa área se manteve e passou por incorporações e consolidações, como a proposta do Curso de Didática (1939) e das Matérias Pedagógicas (Brasil, 1962, 1969), até chegar à proposta de um Corpo de Conhecimento, Práticas de Ensino e a Universitarização do Magistério (Brasil, 1939, 1962, 1969, 1996, 2002a).

Nesse cenário, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado adentraram como componentes presentes no processo de formação e, entre idas e vindas, passaram por mudanças em suas terminologias, chegando ao desenho atual, que as configuram como Prática como Componente Curricular e Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (Brasil, 2002a, 2002b).

Particularmente sobre o estágio, embora haja orientações para sua organização, como, por exemplo, o termo de acordo mútuo entre as partes cedentes e concedentes, carga horária, seguro saúde, obrigações e responsabilidades dos envolvidos (Brasil, 2002a, 2008), também existem lacunas em seu acontecimento, podendo destacar a maneira em que o mesmo é tratado pela universidade, e como é compreendido pela escola.

Destaca-se que, nessa legislação, é prevista a participação de um supervisor da parte concedente (nesse caso, o professor da escola) para acompanhar o estagiário. No entanto, não é apresentada uma preocupação com a formação e a preparação desse supervisor.

De certa forma, essa condição na qual não existem muitas informações sobre o delineamento do estágio, deixam as instituições sem um suporte específico, cabendo a cada uma iniciativa própria para melhor desenvolvê-lo.

Algumas universidades têm colocado em prática projetos, tal como a Universidade de São Paulo (USP – Ribeirão Preto), que contratou os chamados “educadores” (“técnicos” com curso superior em licenciatura) para auxiliarem a universidade na supervisão dos estágios; a Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro), que tem a proposta da parceria intergeracional em que o “professor-parceiro” da escola orienta o estagiário com relação à prática e o auxilia no desenvolvimento do seu relatório de estágio; e a Residência Pedagógica na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – Guarulhos), que visa estreitar os laços entre universidade e escola tanto no que se refere ao estágio na escola quanto na capacitação desses professores na universidade.

Considerando a apresentação sobre o tema aqui proposto, o presente estudo<sup>1</sup> buscou compreender no interior do curso de Pedagogia da UNESP – Rio Claro como o estágio curricular supervisionado vem sendo desenvolvido. Especificamente, procurou-se analisar, na perspectiva das PCs, as maneiras de orientar e formar as estagiárias, bem como identificar os desafios relacionados

à iniciação à docência elucidados pelas estagiárias (AMs).

Optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como paradigma o construtivismo social<sup>2</sup>, a partir de uma visão compreensivista-interpretativista vinculada a uma atitude crítica em relação ao objeto de estudo. Entre as técnicas, utilizamos a pesquisa documental, priorizando os normativos legais, a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo. Todos os participantes (10 AMs e 10 PCs) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética (Protocolo n. 0474/2009). Os resultados encontrados foram organizados em dois grandes blocos, um relacionado à pesquisa bibliográfica e o outro vinculado ao trabalho de campo.

## A contextualização do estágio curricular supervisionado

### Trajetória e uma proposta de formação

A questão dos estágios tem como ponto de referência a França dos séculos XVII e XVIII, mas, no Brasil, ganhou densidade a partir do século XX, ora criticando-se à Didática, ora questionando a Formação dos Professores.

Nesse itinerário, algumas das mudanças que podem ser consideradas como destaque estão no Parecer 292/62, que estabeleceu uma formação de professores voltada para “o que ensinar” e “como ensinar”, além da inclusão da Prática de Ensino como disciplina pedagógica predisposta na LDB 4024/61. O termo Prática de Ensino (Brasil, 1962), proveniente da antiga Didática Espe-

<sup>1</sup> Financiada pela FAPESP.

<sup>2</sup> Assumimos o conceito de construtivismo social com apoio do viés sociológico, no qual o objeto de estudo faz parte de uma construção social, marcado por suas regras e princípios, e inserido na cultura.

cial (Brasil, 1939; Bicudo, 1995), foi instituído pelas políticas públicas, visando aproximar o estudante da realidade pedagógica das escolas no que concerne às experiências com o ensino, passando a ser realizada dentro do modelo observação, participação e regência.

Além dessas funções ou estratégias, havia outras possibilidades envolvendo modalidades do tipo acompanhamento de classes de reforço ou escolares com dificuldade de aprendizagem; minicursos; propostas de estágio a partir de temas emergentes, etc. Os estágios poderiam ser desenvolvidos individualmente ou em grupos de dois ou três estagiários. Nesse contexto, havia, também, a ideia da supervisão ser efetuada por um professor capacitado, com o intuito de evitar algumas falhas que os estagiários cometessem durante o processo.

Assim, esse tipo de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado acabou incorporando à sua compreensão dois conceitos: disciplina e atividade. Como *disciplina* remontava à antiga Didática Especial, desenvolvendo-se como “Prática de Ensino”, podendo incorporar, ao mesmo tempo, a Metodologia de Ensino e o Estágio Supervisionado. Enquanto *atividade*, ficava restrita ao planejamento e à implementação do “Estágio Supervisionado” (Faria Jr. *et al.*, 1982).

Com essas ideias, Pimenta e Lima (2004) sublinham que o modelo de estágio apresentado aos estagiários priorizava o conceito da Prática de Ensino como uma imitação de modelos teóricos existentes e eficazes para ensinar somente as crianças que possuíam condições apropriadas para aprender, passando a ser compreendida com certo equívoco pelas escolas de nível básico, pois “a prática era unicamente uma aplicação teórica” (Oliveira, 2006).

A ausência de um projeto integrador de curso provocava situações desde a subestimação da presença do estagiário na escola, como a destinação do mesmo ao cumprimento somente de tarefas manuais e burocráticas, entre elas: apontar lápis, reproduzir cópias de provas no mimeógrafo, acompanhar alunos ao banheiro [...] (Oliveira, 2006, p. 19).

Com a nova LDB 9394/96, artigo 65, reafirmou-se a importância do estágio, propondo, para todos os cursos de Licenciatura, a Prática de Ensino com, no mínimo 300 horas, sendo alterado, em 2001 e 2002, com a proposta de 400 horas de ECS, a partir da segunda metade do curso, com a incumbência de ser um período de aprendizagem da profissão que será exercida futuramente (Brasil, 2002a, 2002b).

Nesse novo formato, buscou-se pensar a formação de professores e partir de um corpo de conhecimento trazendo como novidade o deslocamento do eixo da qualificação para a certificação profissional. A “Prática de Ensino” passou a ser pensada na perspectiva da “Prática como Componente Curricular”.

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 trouxe como argumento que a prática, na matriz curricular, não poderia ficar reduzida a um espaço isolado ou restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso. Deveria “estar presente desde o início do curso”, permeando “toda a formação do professor” (Brasil, 2002a, p. 4).

Já a Resolução CNE/CP nº 2 trouxe como proposta final para a Licenciatura um currículo mínimo de 2.800 horas, incluindo a possibilidade de uma formação em alternância com 800 horas, divididas em 400 horas de ECS e 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). Nessa direção, a Prática de Ensino passou a ser vista como práticas de

ensino ou práticas pedagógicas da PCC, pois consiste em “uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (Brasil, 2001, p. 9).

Com relação ao ECS, além das propostas no âmbito da formação de professores, também houve a incorporação das medidas suscitadas pela Lei nº 11.788/2008 propondo que o estágio é “ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho” e aprendizado de competências próprias da atividade profissional (Brasil, 2008, p. 1), introduzindo uma maior estruturação entre a escola e a universidade, ou seja, parte cedente e concedente.

Entretanto, para alguns estudiosos do assunto, o estágio tem como: (a) finalidade – aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar, podendo ser visto também como um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente (Pimenta e Lima, 2004); (b) objetivo – suavizar o “choque” de passagem da vida de estudante para a vida de professor-principiante, buscando beneficiar uma melhor assimilação das disciplinas do currículo (Menezes e Santos, 2002); e (c) meta – “aproximar o aluno à realidade na qual irá atuar, tendo o cuidado de não situar o estágio como um momento prático do curso, mas como uma aproximação à prática” (Costa *et al.*, 2007, p. 86).

Considera-se, ainda, no que se refere à experiência profissional, que os estagiários são o foco desse processo, porém, não são os únicos envolvidos, pois há um corpo de profissionais que compreende a equipe pedagógica da escola, os escolares, os professores universitários, o orientador de estágio da universidade e o PC, que apresenta papel preponderante na supervisão e no auxílio da passagem de estudante para professor.

Desse modo, o estágio insere-se como uma construção da formação

docente na qual permite que o estagiário perceba sua inserção no cotidiano escolar, conhecendo o trabalho do professor e a dinâmica presente na escola, bem como a relação que se estabelece entre as pessoas que ali trabalham.

É com esse olhar que o curso de Pedagogia da UNESP – Rio Claro prevê o estágio, possibilitando ainda uma articulação entre teoria e prática. No curso de Pedagogia, o estágio é visto como uma

atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes, responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais (UNESP, 2011, p. 14).

Atualmente, o curso de Pedagogia encontra-se organizado em três disciplinas, sendo que a primeira refere-se aos primeiros anos do ensino fundamental; a segunda relaciona-se à gestão e orientação educacional e, por fim, a última disciplina de estágio está relacionada à educação infantil.

Nossa investigação se pauta no estágio que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental. Essa disciplina ocorre no 5º semestre do curso, e tem 105 horas de carga horária. A professora supervisora de estágio estabelece um contato prévio com escolas públicas do município para que possam recepcionar os estagiários. Geralmente, o número de escolas que recebem estagiários varia de cinco a sete por ano. Então, os 45 estudantes vão às escolas, e a proposta é que se relacionem com os PCs em parceria.

Trata-se de um projeto de estágio constituído, no qual a supervisora oferece um curso de extensão aos

PCs, a fim de discutir sobre o estágio como um momento de aprendizagem.

Sendo assim, os professores<sup>3</sup> que recebem estagiários são convidados a participar do curso de extensão, no qual, além de discutirem sobre o estágio e sobre o desenvolvimento de seus estagiários, realizam leituras acerca da formação de professores.

A proposta principal é que esse professor acompanhe o estagiário e o auxilie na elaboração de um projeto didático-pedagógico, assim como em sua execução. Ao final do estágio, é desejável que esse professor ajude o estagiário na escrita do relatório de estágio.

### O PC como formador de professores

O PC possui um papel imprescindível no processo de estágio, pois é alguém que carrega a experiência da docência e da prática pedagógica. O modo como ele conduz o estagiário e a relação que ambos estabelecem podem ser o ponto-chave para o desenvolvimento profissional do futuro professor.

No entanto, há de se compreender que sua função primeira não é ser um formador de professores. Ele é visto como responsável pela construção da “sociedade do futuro” (Nóvoa, 1999), colocando-se as expectativas na projeção de um professor ideal que

deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002, p. 39).

Essa delimitação permite observar que a atividade docente é exercida através das relações pessoais

estabelecidas entre seus alunos e pares, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]” (Tardif, 2002, p. 50).

Nessa constatação, o professor da escola é visto como formador de alunos – ele carrega consigo a prática cotidiana, sendo de grande importância tanto no seu trabalho com os alunos quanto para com os estagiários. Percebe-se que, nessa relação do estágio, o professor que atende aos estagiários, aqui chamado de colaborador, troca o foco dos alunos para os futuros colegas e, aos poucos, agrega, inconscientemente, a noção de ser um formador de professores.

Borges (2008), ao falar da experiência com PCs em Quebec, Canadá, observa que os mesmos são vistos como professores associados, assumindo responsabilidades pela formação dos estagiários no processo de estágio e despertando nos estudantes um envolvimento maior com a docência.

Já na Espanha, Garcia (1999), ao dissertar sobre os processos de acompanhamento dos estágios, a partir dos estudos de Pérez Gómez (1992), destaca duas vertentes no que diz respeito às orientações dadas pelos PCs – uma tradicional e outra voltada à reflexão sobre a prática. Na primeira,

[...] as práticas de ensino são concebidas como um processo de iniciação mediante o qual o professor-mestre ensina ao estudante um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e, em definitivo, o seu próprio estilo docente, o qual é assimilado pelos estudantes através da observação, da imitação e da prática dirigida (Garcia, 1999, p. 40).

<sup>3</sup> Aqui chamado de PCs.

Para o autor, nessa concepção de orientação, não se permite ao estagiário que a perspectiva do ensino vá além do que observavam, sendo uma aprendizagem passiva do magistério, pois, para o docente, “o seu ‘saber-fazer’ é suficiente para considerar que ‘sabe ensinar’” (Garcia, 1999, p. 41). Com relação à orientação reflexiva sobre a prática, o autor aponta para a necessidade de se formar professores reflexivos, ou seja, ter orientações práticas e saber se relacionar entre o universo da escola e da universidade, evitando a formação para a reprodução e/ou passividade.

No Brasil, não existe uma política nacional para a formação do PC, apenas iniciativas locais e acordos tácitos, pautados em uma dimensão afetivo-social que tenta suprir as necessidades vinculadas ao processo de estágio.

Também se contemplam, nos estágios, traços de uma dimensão tradicional e até mesmo reflexiva, que se mesclam. Algumas evidências podem ser encontradas no próximo tópico, quando se apresentam os resultados da pesquisa e a relação entre as AMs e as PCs.

### O Estágio Supervisionado na escola

Com a realização de entrevistas com as vinte participantes [10 AMs do curso de Pedagogia (2009 – oitavo semestre) e 10 PCs da rede municipal de ensino na cidade de Rio Claro (2009-2010)] sobre o ECS e a análise das mesmas, organizaram-se, na forma de dois eixos temáticos, os resultados e sua discussão. O primeiro está relacionado à visão que as PCs apresentam sobre o processo de estágio, bem como a maneira que orientam os estagiários, e o segundo aponta para as possibilidades e desafios das AMs durante o estágio.

Cabe mencionar que a interpretação e a análise de dados se deu com

base no referencial do construtivismo social e da noção compreensivista-interpretativa, na qual o ponto de vista dos participantes, envolvidos no fenômeno de estudo, apresenta-se como prioridade. Nessa perspectiva, compreende-se que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que o comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (Patton, 1986; Bourdieu, 1989).

### A orientação dos estágios: o ponto de vista das PCs

A noção de orientar os estagiários no momento em que exercem suas atividades didáticas é algo que acaba sendo esperado do PC. Contudo, essa tarefa se faz complexa e se mescla com a noção de supervisão. Para além dos termos, e não entraremos nessa discussão, neste momento, consideramos a orientação como a maneira que o professor oferece aos estagiários elementos sobre seu desenvolvimento, podendo abarcar as observações, os gestos corporais, as tomadas de decisão, entre outros.

Desse modo, durante as entrevistas, as PCs abordaram alguns aspectos necessários para que os estagiários tenham um desenvolvimento harmônico no estágio, destacando: o contato com os alunos da classe e com a rotina; a participação dos mesmos nas aulas; o conhecimento da realidade da escola e a interação com o professor da classe; a necessidade de o estagiário questionar e se sentir como professor; a troca de experiências; a análise da prática de outra pessoa e a integração entre universidade e escola para que o processo de estágio aconteça de maneira positiva.

Tais elementos foram ressaltados como importantes, pois permitem que os estagiários vivenciem a prática e que o estágio ocorra de maneira

tranquila, podendo influenciar na maneira que os PCs se utilizam para orientar, quando apontam a importância da presença do estagiário no cotidiano...

para que a gente consiga ajudar o estagiário enquanto professor da classe, [...] essa estagiária precisa estar à vontade pra conseguir perguntar, tirar suas dúvidas e também fazer sua parte. [...] eu vejo como imprescindível essa *relação entre a professora da classe e o estagiário*, bem nesse clima de *cooperação*, de *colaboração*, de *aprendizagem mútua* (PC-I, grifo nosso).

acho imprescindível ao estagiário participar ativamente da aula, se integrando com o processo de ensino, com os alunos, porque a experiência vem com a prática. Na teoria, é fácil comandar uma sala, mas, no dia a dia, é que realmente você percebe a dificuldade do trabalho (PC-IV).

Embora, em termos legais, não existam padrões para a maneira de se acolher os estagiários, as PCs, por meio de suas experiências, vão descobrindo maneiras de orientar – ou mesmo de se relacionar com – as estagiárias. Algumas seguem uma perspectiva voltada para o auxílio, como a PC-II, por exemplo: “a gente orientava muito pouco [...] na realidade, era eles que tinham mais interesse [...] a maioria já é bem preparado. [...]”, e a PC-V “[...] quando elas me pedem opinião, eu oriento [...] e quando elas não pedem, elas estão só sentadas lá no fundo, eu chego e falo: ‘olha você não quer me ajudar aqui [...] você não quer dar uma ajudinha aqui pra ele’”.

Outras seguem em uma perspectiva que podemos chamar de “troca de experiência”, pois fazem do momento de orientação uma oportunidade de diálogo: “*é mais uma conversa de colega pra colega [...] é uma troca de experiências. [...] ela veio com uma coisa e eu troquei experiência*”.

com outra” (PC-VII); e, por fim, existe a ideia da não interferência:

tinha esse momento, assim, de integração da estagiária com a classe. [...] a gente ia tirando as dúvidas [...] sempre conversando, trocando o que achava, o que sentia [...] é interessante [...] deixar a estagiária ter as suas primeiras impressões do seu jeito [...] não querer moldar (PC-I).

A questão da orientação ainda se faz um tanto quanto balizada pelas experiências, tanto no que diz respeito aos estágios quanto à própria prática docente. Existe certa dificuldade em “se escapar” desse movimento, pois ainda é preciso ter clareza sobre a função e o papel quando se torna um PC.

No Brasil, ainda não existem indicativos claros, o professor acaba apenas agregando a tarefa de “receber” os estagiários o que impossibilita algumas práticas ou medidas. Porém, nesse caso, a professora supervisora da universidade vem investindo nessa relação com as PCs, o que acaba trazendo novos indícios ao processo.

A PC-VI orienta com relação à parte pedagógica da docência e se relaciona com a AM em uma perspectiva de parceria, desenvolvendo o trabalho de maneira conjunta.

passo o planejamento do ano [...] procuro passar tudo o que eu tô trabalhando com os alunos, desde o começo do ano, projeto anual ou semestral, até o que eu tô trabalhando naquele trimestre [...] à medida que a gente vai tendo as aulas, e que ele tá ali observando ou surgindo dúvidas (PC-VI).

É possível identificar que as PCs, quando orientam as AMs, apoiam-se no saber da experiência (Pimenta, 2002; Tardif, 2002) como fonte de seu saber social, seguindo uma prescrição invisível relacionada ao exercício da profissionalidade docente (Contreras, 2002), mas sem a

densidade que esta exige. São PCs que gostam daquilo que fazem, mas que tendem a seguir uma “tradição”, podendo ensinar ou orientar da mesma forma que foram ensinadas (Goc-Karp e Zakrajsek, 1987) e que, aos poucos, estão incorporando novas maneiras para orientar.

Nesse sentido, através da compreensão da sua função, permitirá que o professor coloque em prática os seus saberes da experiência por meio de um agir que garante o desenvolvimento de algumas competências, como interpretar a realidade; analisar e avaliar os estagiários; dinamizar a formação e ser capaz de mobilizar as pessoas; gerir conflitos e saber comunicar (Alarcão, 2002).

Outro aspecto a ser considerado no universo do estágio é que, ao mesmo tempo em que esses professores de alguma forma contribuem para a formação do estagiário, eles também estão em contínua formação. Sarti (2009, p. 137), apontando para uma perspectiva de formação continuada, nos lembra de que, no “encontro com os estagiários, os professores que os recebem na escola são desafiados, em vários momentos, a explicar e justificar suas práticas docentes”.

### Os desafios da iniciação à docência

O período de estágio, como é apontado na literatura (Pimenta e Lima, 2004), é o momento em que o estagiário vai à escola para (re)conhecer a realidade escolar com o olhar de um profissional em formação.

Sendo assim, os desafios são inúmeros: compreender a realidade dos alunos; perceber que, na mesma sala, há crianças com dificuldades de aprendizagem e há aquelas que conseguem avançar no conteúdo; lidar com tempos diferentes presentes na escola (Casagrande *et al.*, 2012); conseguir trabalhar com um professor experiente; compreender

que, na escola, há imprevistos, etc.

Porém, o maior desafio, vinculado a todos os outros, é o de se colocar como professor, deixar a posição de aluno que sempre ocupou e assumir-se como alguém que está se tornando um profissional.

Inicia-se, então, a passagem de aluno para professor, mesclando os ritos dos estudantes, as representações do ofício de aluno e os artefatos da profissão docente. Nessa fase de transição, as PCs olham para as AMs com um duplo olhar: as consideram, em alguns momentos, professoras e, em outros, estudantes universitárias.

Nesse contexto, a AM-I identifica como um dos grandes desafios se expor perante os alunos e

coordenar as crianças [...] *me colocar como professora* [...] conseguir a atenção das crianças, o respeito [...] da relação com as crianças. [...] eu acredito que as dificuldades foram mais dentro da sala de aula, no sentido de *ser a primeira vez* que a gente se vê na frente das crianças *como professora* (AM-I, grifo nosso).

Esse fato também é evidenciado por Freire (1994), ao admitir que, nos primeiros dias de regência, há a insegurança, a timidez e o medo de não ser capaz de conduzir as atividades planejadas. São desafios comuns na iniciação à docência, também pontuados por Huberman (1995) na apresentação dos ciclos de vida profissional dos professores, na qual destaca a entrada na carreira como um período de sobrevivência e descoberta, em que ocorre o choque da realidade.

Nessa perspectiva, a AM-IV pontua a escola como um espaço em que a realidade “*se apresenta*”, pois... “é lá que tem as *experiências mais fortes* [...] é o contato com as pessoas, [...] não é só as coisas no papel [...], *lá tem as emoções*, [...] os acontecimentos, *lá que a gente passa as coisas mesmo, de verdade*” (grifo nosso).

A partir desse relato, percebemos que o estágio “será, por certo, uma situação de experimentação mais natural, próxima do real [...]” (Borges, 2004, p. 150), sendo a escola reconhecida pelos estudantes como um *locus* de formação, um espaço em que há a improvisação do agir na urgência e do decidir na incerteza (Perrenoud, 1997).

Com os desafios postos, a estagiária AM-V observa que alguém mais experiente, como a PC, “tem essa *capacidade de prever* o que vai acontecer, diferente da gente, que entra, assim, achando que vai dar tudo certo e que nem sempre dá” (grifo nosso).

Embora haja essa compreensão, há a necessidade de se colocar que, dependendo da concepção de estágio, prática de ensino ou docência das PCs, esse momento pode caminhar para experiências negativas, como foi o caso da AM-II: “o difícil do estágio foi um pouco a relação com a professora [...]. Eu tava lá pra aprender com ela um pouco. [...] a concepção de estágio dela era outra, porque eu era sempre a ouvinte, [...] a ajudante”.

Com isso, AM-V pontua como importante a proximidade da escola com a universidade, pois, durante seu estágio, percebeu que “falta o contato com a professora da universidade com as demais professoras [...] pra professora receber estagiária, ela tem que estar preparada, e eu senti que faltou essa preparação na minha professora”.

Outras estagiárias (AM-V, AM-VI e AM-X) também evidenciaram essa questão, colocando a formação da PC como essencial no que se refere ao preparo para receber estagiários, e algumas (AM-I e AM-VIII) insistem em assinalar a participação da PC em um curso de formação. Da mesma forma que AM-II e AM-V evidenciaram a falta que sentiram de uma preparação da PC, AM-IV

ênfaticou que seria fundamental que as professoras tivessem outra compreensão do processo de estágio.

Sobre esse assunto, Sarti (2009, p. 135) aponta que, de maneira geral, no Brasil, “a atuação dos professores em exercício costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir que os estagiários realizem em sua classe as atividades solicitadas pela instituição de formação”. Fazendo-se necessário, portanto, a preparação, a formação e a parceria proposta pela autora nos cursos.

Contudo, nesse momento, marca-se como importante tanto a presença do PC quanto do professor universitário – embora este último exerça uma representação diferenciada, também influencia na construção do ser-professor. Portanto, observa-se uma intrincada rede no processo de iniciação à docência, que contempla:

[...] de um lado pelas especificidades que distinguem a docência universitária e a docência nos anos iniciais da escolarização e, de outro, pela posição discente a partir da qual os estudantes percebem a docência nesse período de formação institucional (Sarti, 2009, p. 140).

Desse modo, no rol das experiências que foram consideradas importantes na passagem de aluno/estudante a professor, as PCs mencionaram como aspectos significativos: ter empatia, respeito, amabilidade e troca de experiências (PC-IV); aprender com o outro (PC-VII) e mesclar as concepções de prática com a teoria (PC-VI).

Entre a perspectiva de ensinar como foram ensinados (Goc-Karp e Zakrajsek, 1987), de romper ou não com a concepção de ensino, docência (Tardif e Raymond, 2000), ou mesmo de ficar preso às imagens e representações de escola e de professor advindos da socialização primária, há a necessidade de o estagiário assumir o papel de professor,

de se ver como professor, e não como aluno, do mesmo modo que se torna imprescindível a mediação que o professor supervisor da universidade faz com relação à escola e vice-versa.

## Apontamentos finais e perspectivas futuras

O percurso do artigo teve como intuito apresentar aspectos da trajetória do estágio curricular supervisionado na formação de professores, focalizando o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP – Rio Claro e elementos que caracterizam as relações presentes entre as estagiárias e as PCs.

Na trajetória histórica, um dos itens que emergiu foi a compreensão do estágio enquanto espaço de formação, podendo-se observar, na sua constituição, a maneira como foi sendo instituído pelos programas de formação e, ao mesmo tempo, compondo sua carga horária e seus atributos. Por outro lado, também se percebe um movimento advindo dos modelos de formação, trazendo com o estágio um ideal que de fato proporcione o experienciar pedagógico, a aproximação com o meio escolar.

Essa perspectiva vem ganhando dimensão, passando a ser referendada e discutida no cenário nacional dentro das instituições de ensino superior, em eventos como o ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, além de a literatura apresentar cada vez mais indicativos sobre a importância do estágio para o exercício profissional docente (Pimenta e Lima, 2004; Ludke, 2009).

Nesse sentido, entendemos que essa é uma ideia valiosa, pois agrega uma concepção de formação diferenciada, na qual sua ênfase se dá na dinâmica prática-teoria, ou seja, evidencia-se a escola como partícipe do processo de formação

inicial e se reconhece a importância dos professores tanto da escola como da universidade.

No curso de Pedagogia estudado, alguns desses aspectos aparecem em seu desenvolvimento, pois existe a preocupação de estabelecer contato com a escola em que será realizado o estágio, há uma aproximação da professora universitária com as professoras-colaboradoras e uma proposta de formação para que ambas possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos estagiários. É um modelo que está em andamento e ainda demanda lapidação, pois a mudança de mentalidades dos envolvidos é algo que carece de tempo e amadurecimento, mesmo porque se alternam as responsabilidades e a lógica dos acontecimentos.

Porém, no artigo, deu-se enfoque ao contexto dos chamados PCs, um grupo de professores que, pela tradição do estágio brasileiro, têm boa vontade em receber estagiários, mas que não necessariamente têm algum tipo de instrução, formação ou nem mesmo recebem bonificações para esse papel. Na verdade, trata-se de um professor da escola que cede, gentilmente, a sua sala de aula para um futuro colega de profissão.

Esse ato é complexo, pois a ideia de ceder o espaço de uma aula envolve uma dinâmica de ensino-aprendizagem, presente tanto na relação entre um profissional experiente e alguém que ainda está se construindo na formação quanto no que diz respeito aos alunos da escola, que também estão inseridos nesse processo. Além disso, envolve a escola, que condiciona a sua dinâmica, e uma rede de fatores e sujeitos que tornam o estágio quase que um ritual que necessita ser desvendado.

No caso estudado, esse ritual se apresenta de uma maneira bastante

artesanal, advinda da concepção das “escolas de ofícios<sup>4</sup>”, espaços de formação da Idade Média onde se estabelecia o ensino por meio da prática e da observação do ofício, um “modelo de ensino” baseado na experiência.

As PCs, em seus relatos, discorrem sobre maneira de orientar e formar as estagiárias, a relação entre ambas, a troca de experiência e a ausência de intervenção, que pode ser considerada na perspectiva tentativa-erro de aprendizagem. Todos esses elementos advêm da experimentação do fazer-docente e da observação da dinâmica de uma sala de aula.

Por sua vez, as estagiárias se reportam ao estágio por meio de suas crenças e representações acerca da escola, de quando ainda eram alunas na educação básica. Inserem-se nesse cenário com um olhar de estudante universitária e, aos poucos, passam a perceber que existe a noção do tornar-se professora.

As ações são balizadas pelo aprender-fazendo tanto na disposição dos conteúdos quando na gestão da sala de aula, conferindo ao saber da experiência o status de “balizador das ações didáticas”.

Esse modelo é interessante, já foi referendado por autores como Antonio Nóvoa, John Dewey, Phillip Perrenoud, entre outros, como algo que é presente na passagem da tradição da cultura acadêmica para a cultura escolar, sendo uma das etapas previstas pela aprendizagem da docência.

Reconhecemos a importância dessa estrutura e também nos perguntamos sobre o próximo passo, ou seja, sobre a noção de, a partir desse reconhecimento, ter a possibilidade de ressignificar o estágio para uma ótica profissional.

Nesse sentido, ressaltamos que esse modelo traz a beleza de se ter a compreensão da experiência e da prática como elemento necessário para o processo reflexivo da formação do professor. Talvez seja indispensável repensar sobre sua validade, prestígio e até mesmo inserção no currículo, concebendo essa prática como uma produtora de saber, reconhecendo a escola e seus profissionais como aliados na formação inicial.

Por outro lado, cabe à escola e aos seus profissionais um olhar atento para além da experiência, revisitando suas possibilidades e adentrando na formação com responsabilidade e intervenção, na qual mostra-se ao futuro professor o que se espera de sua atuação como profissional do ensino.

Dessa forma, para além do ato de se tornar professor, da compreensão e inserção na carreira, fica o desafio de consolidar a perspectiva do estágio como um momento que alia a universidade e a escola como corresponsáveis pelo processo de formação, sendo seus respectivos profissionais cruciais para o desenvolvimento desse processo.

## Referências

- ALARCÃO, I. 2002. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto, Porto Editora, p. 217-238.
- BICUDO, M.A.V. 1995. *Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Graduação da UNESP*. São Paulo, UNESP, 89 p.
- BORGES, C. 2004. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araquara, JM Editora, 320 p.
- BORGES, C. 2008. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE (livro 2 - anais): *Trajatória e*

<sup>4</sup> Espaços que surgiram prioritariamente na Europa (Rugiu, 1998).

- processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- BOURDIEU, P. 1989. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 314 p.
- BRASIL. 1890. Palácio do Governo. *Decreto nº 981* de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm). Acesso em: 12/01/2012.
- BRASIL. 1939. Presidência da República. *Decreto-lei nº 1.190*, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. D.O.U. - Seção 1 - 06/04/1939, Página 7929. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decrei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/01/2012.
- BRASIL. 1962. Ministério da Educação. Ministério da Educação. *Parecer nº 292*, 14 nov. Dispõe sobre a carga horária das matérias de formação pedagógica.
- BRASIL. 1969. Ministério da Educação. *Resolução nº 9*, 6 out.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, 20 dez. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 23/03/2009.
- BRASIL. 2001. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 28/2001*, 2 out.
- BRASIL. 2002a. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*, 18 fev. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U., n. 67, de 09/04/2002, seção 1.
- BRASIL. 2002b. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2002*, 19 fev. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. D.O.U., 04/03/2002. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. 2008. *Lei nº 11.788*, 25 set. Dispõe sobre o estágio de estudantes.
- CASAGRANDE, A.L.; CYRINO, M.; JUTKOSKI, M.; GUEDES DE CAMARGO, M.A.J. 2012. Problematização do tempo na escola. *Educação: Teoria e Prática*, 22(41):101-123. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4282/4829>. Acesso em: 01/12/2012.
- CONTRERAS, J. 2002. *A Autonomia de professores*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 296 p.
- COSTA, F.N. do A.; GUARNIERI, M.R.; MONTEIRO, H.M.; RIBEIRO, E. 2007. Estágio Curricular Supervisionado: Universidade e Escola. In: UNESP/PROGRAD, *Núcleos de Ensino da Unesp*. São Paulo, Cultura Acadêmica Editora, p. 84-99. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%201/estagiocurricular.pdf>. Acesso em: 01/09/2010.
- FARIA JR, A.G. de; CORRÊA, E. da S.; BRESSANE, R. da S. 1982. *Prática de Ensino em Educação Física: Estágio Supervisionado*. Rio de Janeiro, Ed. Interamericana, 285 p.
- FREIRE, P. 1994. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água, 127 p.
- GARCIA, C.M. 1999. *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Portugal, Porto Editora, 271 p.
- GOC-KARP, G.; ZAKRAJSEK, D.B. 1987. Planning for learning: theory into practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6:377-392.
- HUBERMAN, M. 1995. O ciclo de vida profissional. In: A. NÓVOA, *Vida de Professores*. Portugal, Porto Editora, p. 31-61.
- LUDKE, M. 2009. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1):95-108. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>. Acesso em: 28/04/2012.
- MENEZES, E. de; SANTOS, T.H. dos. 2002. "Estágio" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - *EducaBrasil*. São Paulo, Midiamix Editora. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=317>. Acesso em: 20/03/2009.
- NÓVOA, A. 1999. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1):11-20. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002). Acesso em: 12/08/2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- OLIVEIRA, R.G. de. 2006. *Estágio Supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 348 p.
- PATTON, M.Q. 1986. *Qualitative evolution*. Beverly Hills, Sage, 806 p.
- PÉREZ GÓMEZ, A. 1992. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, p. 93-114.
- PERRENOUD, P. 1997. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed., Lisboa, Dom Quixote, 206 p.
- PIMENTA, S.G. (org.). 2002. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 246 p.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. 2004. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 296 p.
- RUGIU, A.S. 1998. *A nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados, 167 p.
- SARTI, F.M. 2009. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, 25(2):133-152. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006). Acesso em: 21/01/2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73):209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20/03/2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>
- TARDIF, M. 2002. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes, 303 p.
- UNESP. 2011. *Projeto Pedagógico – Curso de Pedagogia*. Instituto de Biociências, Campus Rio Claro, 44 p.

Submetido: 26/07/2013

Aceito: 23/03/2015

Marina Cyrino  
Universidade Estadual Paulista  
Av. 24-A, 1515, Bela Vista  
13506-900, Rio Claro, SP, Brasil

Larissa Cerignoni Benites  
Universidade Estadual Paulista  
Av. 24-A, 1515, Bela Vista  
13506-900, Rio Claro, SP, Brasil

Samuel de Souza Neto  
Universidade Estadual Paulista  
Av. 24-A, 1515, Bela Vista  
13506-900, Rio Claro, SP, Brasil