

# PARA ALÉM DAS “DÍVIDAS” ENTRE UNIVER-SIDADE E ESCOLA: O ESTÁGIO COMO ESPA-ÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PARCERIA

Rita de Cássia Grecco dos Santos\*

Rita Melânia Weblar Brand \*\*

Maristani Polidori Zamperetti \*\*\*

**RESUMO:** *Apresentamos uma discussão acerca do Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura, engendrado a partir do estabelecimento de uma possível parceria entre as Redes de Ensino, problematizando algumas relações entre a Universidade e a Escola, apontando à superação do histórico distanciamento entre estas instituições e a compreensão reducionista do estágio somente como “semestre de prática”. Assim, percebemos o estágio como um espaço-tempo privilegiado de constituição docente, a partir das nossas trajetórias em instituições públicas e pelas aproximações entre os referenciais teórico-metodológicos que assumimos na docência.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Formação de Professores, Estágio Curricular Supervisionado, Parceria Universidade e Escola*

**ABSTRACT:** *We present a discussion about the Curriculum Supervised Internship in Graduate Courses, generated from the establishment of a possible partnership between the Education Network, problematized some relations between the University and the School, pointing to overcome the historical gap between these institutions and reductionist understanding of stage only as “half of practice.” Thus, we see the stage as a privileged space-time teaching of creation, from our public institutions and trajectories in the approaches between the theoretical and methodological frameworks in which we teach.*

**KEYWORDS:** *Teachers Formation, Supervised Curricular Period of Training, Partnership University and School*

---

Doutoranda em Educação – Filosofia e História da Educação e Mestre em Educação – História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE-FaE/UFPEL, Pelotas/RS. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE da FaE/UFPEL, ao Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira – ATABAQUE/FURG e ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos – NUPEDH/FURG.

\* Doutoranda em Educação – Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente pelo PPGE-FaE/UFPEL e Mestre em Educação – Metodologia de Ensino pela UNICAMP/UNICENTRO. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon/PR. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente da FaE/UFPEL.

\*\*\* Doutoranda em Educação – Formação de Professores: Ensino e Processos Educativos e Mestre em Educação – Formação Docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento pelo PPGE-FaE/UFPEL. Professora no Departamento de Ensino da FaE/UFPEL e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque, Pelotas/RS. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, comunicação e formação de professores da FaE/UFPEL

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensamos que ao discutirmos o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura, há um efetivo e instigante favorecimento da problematização acerca das relações que vêm sendo estabelecidas historicamente entre Universidade e Escola. Assim, reconhecemos a imperiosa demanda de atenção às inúmeras variáveis presentes nestas relações e, neste momento, nos têm instigado a discussão sobre as possibilidades e/ou limitações de estabelecimento de parceria entre estas instituições no desenvolvimento do Estágio.

Nesse sentido, nos propomos a pensar para além das possíveis “dívidas” e/ou ressentimentos constituídos por determinadas práticas e entendimentos dos sujeitos que fazem parte desta trama de relações. Afinal, um confronto entre a realidade desejada – o tão esperado inédito viável (FREITAS, 2004) – e a que temos é um relevante indicativo rumo à possibilidade do estabelecimento da acalentada parceria entre Universidade e Escola. Uma vez que, temos assistido à agudização dos tensionamentos entre estes dois espaços, num movimento de relações sociais e, por isso mesmo também de poder, que ora privilegia um e ora privilegia o outro.

Acreditamos que dois dos primeiros impasses que se impõem nesse movimento são os seguintes:

- a Universidade se percebe com autoridade para definir o que é importante a ser ensinado na Universidade e na Escola, pelo status de produtora do conhecimento legitimado, insistindo no imperativo da escola sistematizar/registrar sua experiência, a fim de que a mesma se constitua e se assuma como pesquisadora de sua prática. Pois,

[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. [...](CHAUÍ, 2003, p. 5).

- a Escola por sua vez, oprimida e desvalorizada, enfatizando que se constitui num espaço prenhe de experiências plurais, porém, sem tempo disponível para senti-las, pensá-las, registrá-las e ressignificá-las! E, muitas vezes, quando tem este tempo disponível, subutiliza-o, geralmente incorrendo em discussões burocráticas, de funcionamento básico da escola (calendário escolar, agendamento de reuniões, compra de materiais...), sem a devida atenção aos processos pedagógicos e/ou didáticos, que poderiam

ser questionados, contribuindo à construção de práticas reflexivas. Assim, a Escola se percebe extremamente fragilizada nas relações que estabelece com a Universidade. Afinal, como nos rememora Dalben:

A escola sempre esteve pressionada pelas solicitações da sociedade, na alteração de suas práticas pedagógicas que por muitos anos incorporaram e legitimaram o fracasso escolar como algo natural a ela (2008, p. 59).

E quando nos referimos especificamente ao planejamento e à organização do Estágio Curricular Supervisionado, bem como à sua implementação, salta aos olhos o abissal distanciamento entre Universidade e Escola, corroborando, muitas vezes, à falta da dialogicidade, como explica Freire:

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.  
[...] Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?  
[...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?  
[...] Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? (2005, p. 93).

Visto que, todas as relações que constituem o processo de estágio demandam partilha de experiências e saberes e discussão sobre as inúmeras variáveis que o compõem. No entanto, o que percebemos e encontramos ressonância em Alarcão (2008), é que o estágio tem se constituído como a única forma de inserção da Universidade na Escola, e com um sentido muito pragmático: assegurar um campo de estágio aos seus alunos de Cursos de Licenciatura e a conseqüente conclusão do curso de graduação. Deste modo, podemos nos perguntar: que caminhos precisamos construir para engendrarmos uma parceria entre Universidade e Escola, que se comprometa com um projeto de formação emancipatória?

Assim, animadas por esta provocação, que emergiu das discussões nas disciplinas que cursamos durante o primeiro ano de doutoramento, bem como pelas aproximações a partir de experiências em comum em nossas trajetórias – somos egressas de Licenciaturas, ex-Supervisoras Escolares e, atualmente, Professoras Supervisoras de Estágio – produzimos este texto em parceria. Compartilhamos ainda uma série de referenciais teórico-metodológicos que assumimos no exercício de nossa docência e, especialmente, da concepção de estágio como locus privilegiado da formação de professores, articulado coletiva e colaborativamente entre Universidade

e Escola.

Portanto, ao manifestarmos este interesse comum pelo tema estágio na formação inicial e continuada de professores concordamos com a afirmação de Cunha e Lucarelli, de que

[...] a convicção de que a própria parceria é uma inovação importante, especialmente na realidade latino-americana em que os estímulos oficiais para tal são tão raros (2005, p. 3).

Posto que nos percebemos articulando outras possibilidades de exercício da docência – e, falando do nosso lugar de atuação, no que se refere ao desenvolvimento da pedagogia universitária.

## CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO

O professor é um profissional cuja ação é configurada num contexto de trabalho que demanda decisões urgentes, complexas e diversificadas para o momento presente, com ressonância(s) num futuro absolutamente incerto. Além de deliberar sobre as relações que ocorrem no interior da sala de aula, o professor também integra a rede de relações que tece o cotidiano escolar e alimenta sua cultura organizacional. Suas decisões, ou seja, a orientação de sua prática, se apóia nas concepções e experiências que constrói ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, no comprometimento com sua função social, na compreensão que tem das relações entre a escola e a sociedade e no conhecimento que detém sobre as condições de vida do seu aluno, enfim, nos juízos que formula para definir suas ações de modo situado. Assim,

[...] a partilha de escolhas e de responsabilidades com a qualidade do ensinar e do aprender em sala de aula produz conhecimentos que [o] permite agir sobre a própria realidade (FERNANDES, 2008, p. 159).

O estagiário, no espaço-tempo de observação desta vivência e prática, vai construindo e ensaiando o seu modo próprio de ser docente. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado é uma experiência que marcadamente contribui à constituição das concepções das relações trabalho-escola e teoria-prática, podendo representar o elo de articulação orgânica com a própria realidade. Pode-se perceber a importância do Estágio como elemento desencadeador da relação entre os pólos de uma realidade, e preparar mais convenientemente os alunos estagiários para o mundo do trabalho, considerando que escola e trabalho fazem parte de uma realidade social e historicamente construída.

Assim, reconhecemos que na ação docente, o professor recorre a referenciais que, denotando sua capacidade reflexiva, também manifestam sua competência na prática pedagógica cotidiana, permeada pelas suas crenças e saberes, configurando-se como a manifestação de um conhecimento, de uma convicção. Este ser e agir do docente para o estagiário é importante, desafiado-o a assumir o compromisso com os alunos e com a sua própria prática.

O processo de ensino se caracteriza pela sua natureza contingente: trabalha-se com um grupo definido de alunos, numa atividade submetida a uma dimensão interativa na qual concorrem diferentes planos de ação; põe em relação sujeitos distintos e com intenções diferentes – o docente, mediante determinados objetivos de ensino, favorece a aprendizagem do aluno a partir de sua ação pedagógica, o aluno tem condições de aprender; e todos precisam interagir para concretizar suas intenções nesta trama de relações que constitui a escola e os processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, a atividade docente como uma ação dirigida a outros é entremeada de uma série de fenômenos como simultaneidade, imediatismo, imprevisibilidade e historicidade, os quais sublinham sua dimensão interativa (GAUTHIER, 1996, p. 28). Estes fenômenos que atravessam o trabalho docente ocorrem porque sua ação não se dá sobre objetos, coisas ou um problema a resolver, mas, sim, sobre pessoas com as quais é necessário estabelecer uma relação para que o objetivo da situação pedagógica seja alcançado. Essas relações são mediadas pelas condições objetivas da situação e pelo estabelecimento de algum tipo de interação entre os sujeitos nela presentes.

Essas ações são balizadoras da compreensão do processo formativo. O que se entende é que a formação é uma construção decorrente de uma concepção de educação, bem como do trabalho que cabe ao docente realizar. Assim sendo, professor e estagiário atuam num campo onde as questões de formação não podem ser naturalizadas, pelo contrário, atuam em espaços minados de ideologias e valores, como bem lembra Cunha (2006). Conseqüentemente, importa ponderar o fato de que a interação a ser estabelecida no contexto dessa atividade é orientada basicamente por três planos de ação, destinados: à instituição de ensino, aos alunos e aos docentes. Esta interação desenvolve-se num lugar específico: a sala de aula.

A sala de aula se insere numa ambiência estruturada, estando de certo modo organizada com um dado número de alunos, de carteiras, horário de início e término das atividades, etc. Além disso, se apresenta como um espaço consagrado ao domínio do docente, considerando as “balizas” exteriores que dimensionam sua ação. Entretanto, mesmo tendo uma “certa autonomia” para organizar a ordem pedagógica da sala de aula, não é possível prever todas as situações que podem ocorrer. A autonomia

que falamos decorre exatamente da própria organização geral do trabalho da instituição, que não desconhece a complexidade dos fenômenos que a dimensão interativa do ensino estabelece.

A ordem pedagógica da sala de aula não é dada como algo pronto e certo. Por mais elaborado e cuidadoso que seja o planejamento das atividades, durante as relações entre o docente, a disciplina e os alunos, muitos eventos não previstos podem acontecer. Pensar sobre esta situação pode gerar ansiedade e/ou medo para um aluno-estagiário e até para docentes com experiência.

E é justamente durante a construção da ordem pedagógica na sala de aula que o docente age, reflete, decide, dirigindo da forma como julgar mais conveniente todas as situações que surgirem, no intuito de favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. Esta perspectiva da ação docente evidencia que sua “razão na ação” tem forte caráter social, diferentemente da racionalidade científica e técnica voltada à objetivação e manipulação dos fatos. De um modo geral, a racionalidade prática do docente é tributária da compreensão da necessidade em obter o consentimento do outro para que seu objetivo seja alcançado, isto é, para que os alunos aprendam. Assim como defende Gauthier (1996), no sentido de que é preciso conseguir a adesão do outro para conquistar a aprendizagem.

Pensando nessa perspectiva de constituição da docência, lembramos que nós próprios nos licenciamos no famoso modelo de formação “sete mais um” – sete semestres de teoria e um semestre de prática – quando literalmente “caímos de pára-quedas” na sala de aula. Este modelo favoreceu que, durante um bom tempo, compreendêssemos teoria e prática como categorias dissociadas, forjando uma série de práticas pedagógicas. O estágio – “o semestre de/da prática” – era entendido como um “mal necessário” a ser realizado no último período do curso, tendo a missão de como que num passe de mágica, passássemos a vivenciar as teorias e tendências pedagógicas estudadas durante três anos e meio em apenas um semestre, criando um ranço e quase um temor em relação ao mesmo.

Porém, hoje, quando pensamos no processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, é mister que consideremos a significativa mudança na legislação educacional, sobretudo, quanto ao estágio, através da LDBEN <sup>1</sup> N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, em seu Art. 65 <sup>2</sup>, do Parecer CNE/CP <sup>3</sup> N° 28, de 02 de Outubro de

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>2</sup> A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

<sup>3</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Ple

2001 – que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – e da Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – em seu § 3<sup>o</sup>, posto que, esta mudança provocou um grande impacto na concepção, organização e implementação dos Estágios Curriculares Supervisionados na Universidade e na Escola e, conseqüentemente, na concepção da formação de professores. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino assume a seguinte configuração de

[...] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. [...] (Parecer CNE/CP N° 28, 2001, p. 10).

O Estágio passa a transcender a compreensão de que apenas integra o elenco de disciplinas obrigatórias dos Cursos de Licenciatura, já que, deve favorecer aos acadêmicos a experimentação dos conhecimentos teóricos obtidos durante a formação inicial e o entendimento que teoria e prática são indissociáveis, bem como constituir-se numa oportunidade para que os mesmos conheçam a Escola e os espaços para os quais estão se habilitando, como ratificam Pimenta e Lima, indicando que o estágio “[...] precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. [...]” (2004, p. 35).

Durante o estágio, o acadêmico deverá cumprir tarefas de observação e de regência sob a responsabilidade e orientação de um Professor Orientador/Supervisor. Nesse âmbito, as atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários são bastante abrangentes, tais como: conhecimento da estrutura física e organizacional da escola, do Projeto Político Pedagógico e demais projetos, realização de observações de aulas, planejamento, participação de atividades de regência e nos conselhos de classe.

Acreditamos que o desenvolvimento destas atividades propicia a aprendizagem de diversas habilidades pessoais, intelectuais, culturais e

---

<sup>4</sup> O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

comportamentais dos estagiários. Assim, a prática pedagógica se configura na interação de todos os elementos que nela intervêm (ZABALA, 1998).

Entretanto, se por um aspecto o estagiário tem a possibilidade de conhecer melhor a profissão que escolheu, com mais oportunidades de estar no campo em que futuramente atuará, por outro, está a Escola e os professores, que com a considerável ampliação das horas de estágio, se viram “invasos” e “vigilados” pelos estagiários que necessitam realizar observações do espaço escolar, do seu funcionamento e dinâmica, além da observação de aulas.

Outro aspecto que devemos considerar é que a organização, planejamento e implementação dos estágios também têm demandado uma nova orientação. Se, quando cursamos a Licenciatura, estas eram atribuições típicas do Professor Orientador/Supervisor, cabendo à Escola somente aceitá-las, atualmente, em virtude da nova legislação educacional, a participação da Escola no processo deverá ser outra.

Contudo, observamos que o processo de estágio tem obtido pouca atenção dos Coordenadores de Curso de Licenciatura e dos seus Colegiados. Uma vez que, o Estágio exige deslocamentos, trocas de experiências, repensar práticas e posturas diante do conhecimento e das metodologias de ensino, ou em outras palavras, exige disponibilidade de tempo do Professor Orientador/Supervisor, sobretudo, porque os estagiários precisam dispor de um preparo mínimo para ir a campo fazer observações e exercitar a regência de classe, bem como serem supervisionados em suas ações.

É nesse momento que verificamos a falta de apoio institucional, pois os professores que assumem a orientação/supervisão dos estágios, dedicando, portanto, um considerável tempo de sua carga horária a esta atividade, parecem menos privilegiados dentro das universidades, se comparados aos reconhecidos Professores Pesquisadores. Pois, além das atividades de ensino, têm de atender também à pesquisa e quiçá à extensão, o que tem se tornado impraticável, em virtude da sobrecarga do número de estagiários, ocasionando um desgaste físico e emocional nas relações com os alunos, com os colegas e a instituição e, inclusive, de expectativas do desenvolvimento de um bom trabalho.

Assim, vários Professores Orientadores/Supervisores não têm conseguido tempo hábil para dar conta do pleno atendimento aos estagiários, inclusive, sem deslocar-se à Escola. Ocasionalmente um duplo transtorno, à Universidade que não dialoga com a Escola, e à Escola que além de não ser ouvida, acaba por assumir mais um encargo: a orientação e o acompanhamento do estagiário. Forjando assim que, ou os professores da Escola “reorientam” os estagiários, ou eles próprios terão que recuperar mais tarde os conteúdos do semestre na turma em que o estagiário atuou, para dar conta do planejamento.

Cabe destacar que a pedagogia universitária é marcadamente influenciada pela concepção epistemológica cartesiana, própria da Ciência Moderna, especialmente inspirada pelo desenho metodológico das chamadas Ciências Exatas e da Natureza, que ainda possui a condição definidora do conhecimento socialmente legítimo. Deste modo, o conteúdo específico assume um valor significativamente maior do que o conhecimento das Ciências Humanas e, focadamente, dos conhecimentos pedagógicos na formação de professores (CUNHA, 2006). Esta concepção faz com que a orientação de estágios se configure numa “tarefa menor”, pois ao ser percebida como de caráter prático, estritamente instrumental, não agrega produção de conhecimento científico ao processo de ensino-formação.

Este desprestígio pode ainda corroborar a representação da docência como “um dom a ser revelado”, posto que, muitos estagiários recorrem a modelos prontos e introyetados ao longo de sua experiência escolar, como se o exercício da docência não demandasse conhecimentos curriculares e acadêmicos. Portanto, ao relegar os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano, desvaloriza-se este campo na constituição docente e a formação dos estagiários fica extremamente frágil.

Assim sendo, a restrita interação entre Universidade e Escola tem causado resistência por parte dos professores das escolas para aceitarem estagiários, pois, não há um planejamento para o contato destes com os professores – o que parece desorganização tanto para o estagiário como para o professor na Escola – e um reduzido acompanhamento e supervisão dos estagiários pelos Professores Orientadores/Supervisores, sobrecarregando a Escola com a avaliação e orientação dos estagiários.

A partir desta conjuntura, como Universidade e Escola podem estabelecer parceria para colaborativamente assumirem a formação de professores?

## OUTROS APONTAMENTOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO

Há um conjunto de elementos que instituem o sistema de ação no qual os professores atuam, sendo que, de acordo com Gauthier (1996), passam por duas funções fundamentais: gerenciamento da matéria e regência da classe.

A primeira função pedagógica da atividade docente, o gerenciamento da matéria, engloba o conjunto das operações que o professor lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo (GAUTHIER, 1996). A regência da matéria refere-se, portanto, aos constrangimentos do tempo, planejamento, aprendizagem pelos alunos, organização seqüencial do

conteúdo, avaliação, entre outros, pelos quais o docente passa para dar conta de sua tarefa. Assim, ao ensinar uma disciplina, também “[...] criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas, que são usadas para construir o pensar, e de agir e sistematizar sua ação” (RIOS, 2008, p. 83). Além dessas habilidades, aprendemos juntos atitudes em relação à convivência social que transcendem à materialidade das técnicas e procedimentos pedagógicos, e que possibilitam verificar que aprendemos através dos gestos, olhares e jeitos de ser e agir de nossos professores.

A regência da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, dependendo diretamente do contexto interativo onde ela se desenvolve. A regência é uma atividade de forte cunho cognitivo que se embasa na antecipação, por parte do docente, do possível percurso das atividades da sala de aula e no conhecimento de suas conseqüências sobre a situação de aprendizagem.

A regência da classe consiste, basicamente, em duas etapas: 1ª é necessário planejar as ações sobre as quais as relações na sala de aula serão gerenciadas; 2ª cabe ao docente implantar e comunicar regras, procedimentos, relações e expectativas aos alunos. A regência reporta-se às medidas disciplinares, à motivação, às relações interpessoais e à intencionalidade que se tem com os alunos.

Entendemos que a formação de professores nos Cursos de Licenciatura se dá num campo de conexão, onde

[...] conhecimento, subjetividades e cultura exige[m] um conteúdo científico, tecnológico e artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000, p. 36).

Sendo assim, muitas vezes, os estagiários têm dificuldade de realizar a transposição didática, via de regra, procurando ensinar do jeito que foram ensinados, tentando garantir pela sua experiência discente, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto (CORTESÃO, 2000).

As relações interativas que mediam a atividade docente, em suas dimensões comunicativa e instrumental, manifestam ações que expressam diferentes saberes, os quais reportam às funções básicas de sua ação pedagógica. Por isso, pensar o processo de ensinar e aprender

[...] ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes – com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável

e aprendido (MARTINS, 2002, p. 58).

Considerando estas duas funções da atividade docente – a regência da classe e o gerenciamento da matéria – é possível dizer que o ensino, como uma atividade centrada sobre a gestão de processos cognitivos e baseada na comunicação de pessoas, situa como finalidade precípua para seus profissionais formar indivíduos cuja aprendizagem favoreça a emancipação.

Deste modo, mais do que em qualquer outro momento histórico, é imprescindível que o professor assuma sua condição de intelectual crítico e transformador, que ensina e aprende continuamente a partir das múltiplas mediações que ocorrem entre seu trabalho, seus saberes profissionais, a vida cotidiana e as relações de poder que a permeiam. Esta experiência e prática docente constituir-se-ão num relevante referencial ao estagiário, para que o mesmo possa observar, elaborar e construir a sua própria professoralidade.

## UNIVERSIDADE E ESCOLA: PARCERIA POSSÍVEL?

Acreditamos que a parceria Universidade e Escola é possível, posto que, a compreendemos como condição fundamental para o pleno desenvolvimento do estágio, como apontam Pimenta e Lima:

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. [...] (2008, p. 57).

Assim, é oportuno refletir sobre o espaço-tempo que o Estágio Supervisionado ocupa na formação de professores, e admitir o imprescindível compromisso assumido entre Universidade e Escola nesta tarefa. Esta parceria torna-se possível, desde que vivenciem essa experiência a partir de reflexões comuns sobre a concepção de professores que desejam formar, sendo que entre elas, o estágio ocupa lugar privilegiado, tendo em vista que, contempla teoria e prática construídas tanto pela Universidade quanto pela Escola.

Todavia, para que a parceria se concretize não podemos nos esquecer de uma série de entraves. A maioria dos docentes das Universidades não tem experiência com a regência na Educação Básica. Esta situação, muitas

vezes, ocasiona discussões teóricas sem reflexão na realidade e falta de posicionamento em relação aos temas do cotidiano escolar, os levando a orientar práticas inviáveis nas escolas, a apresentar projetos fora do planejamento e do currículo; contexto no qual se inserem professores da Universidade e estagiários na difícil tarefa de orientação-supervisão dos estágios.

A Universidade na tentativa de concentrar os estagiários em algumas escolas para dar conta da supervisão, fazendo com que as escolas rurais e de periferia não entrem na escolha dos campos de estágio, priva os estagiários de conhecer outras realidades – campos em que poderão atuar assim que ingressarem como profissionais no mercado de trabalho, sobretudo, no magistério público – o que pode mascarar a falta de preparo dos estagiários e, ainda privá-los de ter a vivência de uma classe regular de ensino.

Assim, são exemplos de saídas adotadas por algumas Universidades, as seguintes: o oferecimento de Cursos Preparatórios para o Vestibular ou Cursos de Língua Estrangeira, participação e organização de semanas acadêmicas, programações de workshops, trabalhos de campo na comunidade, trabalhos voluntários e programas de pesquisa integrados, dentre outras ações ministradas por estagiários dentro do espaço das universidades, sob a supervisão de um professor.

Cabe lembrar que, substituindo o estágio na Educação Básica por atividades de extensão destinadas, via de regra, aos próprios alunos universitários, estas práticas podem estar distanciando cada vez mais o estagiário “do chão da sala de aula”, ou em outras palavras, do cotidiano de uma classe regular da Educação Básica, o que de certa forma pode fragilizar sua formação docente.

As universidades precisam favorecer aos estagiários, em formação inicial, campos de estágio onde possam realmente ter o mínimo contato com o trabalho para o qual estão se habilitando. Essa oportunidade fará com que eles, na condição de docentes, não ingressem no magistério desesperançados e desesperançosos, confusos com uma realidade que os assusta e que desconhecem, despreparados teoricamente para enfrentá-la, mal remunerados e mal orientados, acabando por estagnarem-se ou até mesmo desistirem da profissão.

O desafio está vinculado à idéia de que se o estágio está voltado para o atendimento à comunidade, o mesmo deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e possa, assim, refletir de forma madura sobre a profissão que vai assumir. Esse envolvimento em situações reais propiciará, primordialmente, a integração do saber com o fazer.

Quando falamos em envolvimento precisamos pensar o estágio como a primeira instância da relação do futuro profissional com o seu campo de

trabalho. Se, neste momento, ele perceber que não existe envolvimento do seu Professor Orientador/Supervisor com a dinâmica escolar, muito possivelmente, não se sentirá confiante para integrar as experiências vividas na sala de aula e suas aprendizagens posteriores. A falta de envolvimento também se manifesta na organização docente universitária. Por vezes, a constante troca de Coordenadores de Estágio, não permite uma continuidade das atividades de estágio nos cursos, o que para as escolas também é difícil, pois os mesmos equívocos continuam acontecendo pela descontinuidade do trabalho na função.

Por outro lado, a falta de recursos das escolas, de profissionais que possam atender aos Professores Orientadores/Supervisores e aos próprios estagiários e o sentimento de impotência em relação a uma série de problemáticas do cotidiano dos alunos, além do período em que os estagiários se deslocam para as mesmas, acabam por não contribuir de forma relevante a uma experiência agradável de estágio.

Muitas vezes, por desconhecer o funcionamento da escola, os estagiários não respeitam as regras de funcionamento da mesma, gerando transtornos e dificultando o próprio desenvolvimento do estágio. Nesse sentido, além da insegurança e do medo próprios da primeira experiência, os mesmos não precisam ser assoberbados com a falta de recursos conceituais e didáticos para lidar com o desrespeito, a falta de disciplina e outras problemáticas pertinentes ao contexto escolar. Eles precisam ser acolhidos, informados sobre os horários, o funcionamento dos diversos setores como biblioteca, salas de recursos e audiovisuais, espaços físicos para educação física e atividades diversas.

Segundo Piconez (CONCEIÇÃO et al., 2007), para que o Estágio Curricular tenha significado para o acadêmico, o projeto pedagógico do curso, em seu plano de ensino, precisa propor o envolvimento com os demais elementos envolvidos na instituição escolar, e o Estágio Curricular precisa envolver na sua totalidade as ações do currículo do curso.

Portanto, o que precisa acontecer é uma efetiva parceria entre Universidade e Escola, onde grupos de estudos e grupos de pesquisa possam ser momentos de reflexão e qualificação para os Professores da Escola e de aprendizagem e trocas de experiências para os Professores da Universidade. A Escola de certa forma evidencia sempre que gostaria de uma contrapartida da Universidade pelo serviço prestado com a oferta de seus espaços, onde é preciso pensar em Seminários de Estágio, em que Escola e Universidade possam discutir as práticas docentes e os estágios em parceria.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104)

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação* [online]. n. 24, p. 5-15, 2003.

CONCEIÇÃO; V. et al.. O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: a formação crítica-reflexiva em busca de profissionais emancipados. In: KRUG, H. (org.). *Saberes e fazeres na Educação Física*. Santa Maria: [s/n.], 2007, p. 74-78.

CORTESÃO, Luisa. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. Inovação na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. *Anais do Congresso Nacional de Educación Comparada*. Buenos Aires. v. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

DALBEN, Ângela. Autonomia docente e as Políticas Públicas em Educação: discursos, conflitos e possibilidades. *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 47-66, 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR, CURSO DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA. Resolução N. 1. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 18 de Fevereiro de 2002.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma (org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 145-165. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da Conscientização: Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GAUTHIER, Clermont. et al.. *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisa Contemporânea sobre o Saber Docente*. São Paulo: Universidade de Laval, 1996.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LDBEN N. 9.394. Brasília: **Presidência da República. Casa Civil**, 20 de Dezembro de 1996.

LUCARELLI, Elisa. *El aseo pedagógico en la universidad*. De la teoría pedagógica e la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 49-60.

PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLE-

NO N° 28. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: **Presidência da República. Casa Civil**, 02 de Outubro de 2001.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos)

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma (org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-93.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.