

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

A relevância das experiências com o estágio constitui tema de inúmeras pesquisas (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018) e está pautada na legislação educacional vigente. No contexto das atuais Diretrizes Curriculares para a Formação inicial e continuada (BRASIL, 2015), defendemos uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente. Nessa concepção, reconhecemos a articulação entre teoria e prática, simultaneamente, como expressão do trabalho docente e também como desafio nos processos de formação inicial e continuada.

Focalizando especialmente o campo da formação inicial, assinalamos que as atuais diretrizes (BRASIL, 2015) salientam a necessidade de que as instituições formadoras elaborem seu projeto institucional, buscando articulação com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica. Essa diretriz precisa ser considerada ao se planejar e desenvolver ações relacionadas ao estágio curricular, sobretudo pela diversidade de experiências assinaladas como exigências da formação inicial docente.

Reafirmando a importância dessas experiências com os diversos contextos educativos para a formação inicial de professores/as da educação básica, objetivamos problematizar o papel do acompanhamento e da avaliação das atividades de estágio desenvolvidas nas escolas-campo. Essas ações de acompanhamento e avaliação são realizadas tanto por professores/as da faculdade como por professores/as das unidades de ensino que acolhem os/as estagiários/as. Com essa problematização, situamos o foco do texto no eixo que tematiza **as políticas de formação, valorização e condições de trabalho dos profissionais da educação** compartilhando o relato de algumas vivências desenvolvidas em um curso de Pedagogia de uma faculdade de Vila Velha – ES, na perspectiva de professoras da disciplina de Prática e Estágio Supervisionado¹.

A interlocução entre as normativas legais e as nossas trajetórias como professoras da educação básica e do ensino superior nos instigam às reflexões aqui propostas.

¹ Ao longo do Curso de Pedagogia são desenvolvidas diferentes abordagens nas distintas modalidades de Estágio, envolvendo observação, participação, regência e projetos de intervenção. Este detalhamento não será por nós aqui abordado, tendo em vista os limites do texto e o foco de nossa proposta se direcionar a duas ações que perpassam todas essas abordagens.

Reflexões indicativas de que as experiências de estágio supervisionado curricular marcam os percursos formativos de todos/as os envolvidos/as nesse processo (VIEIRA; ALVARENGA; LOBOS, 2018).

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam as opções do trabalho com a disciplina de Prática de Ensino e Estágio supervisionado, concebemos o estágio curricular em uma perspectiva que precisa acolher diferentes vozes (BAKHTIN, 2011) por envolver distintos sujeitos com pontos de vista, muitas vezes, divergentes. Essa dinâmica pressupõe confrontos e concordâncias, compondo uma teia dialógica na qual estudantes/estagiários/as, professores/as da faculdade e também das escolas-campo integram uma sistemática de trabalho constituída por relações entre as práticas e as teorias.

Entretanto, acreditamos que essas relações prática/teoria precisam escapar dos sentidos de antagonismo ou dicotomia e se aproximarem da ideia de complementaridade, uma vez que “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo” (FREIRE, 1996, p. 42). Diante desse desafio, cabe realçar que Gatti e Barreto (2009) salientam, através da pesquisa coordenada por elas, que o estágio e as práticas de ensino constituem uma das maiores fragilidades dos cursos de formação docente.

No reconhecimento dessas fragilidades e também no esforço por superar algumas delas, organizamos o trabalho de acompanhamento e avaliação na disciplina de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado com base em duas ações principais: o acompanhamento nas escolas-campo e a avaliação dos relatórios escritos.

Para a primeira ação, inicialmente são estabelecidos pela faculdade² convênios e acordos de parceria com as redes de ensino estadual e municipal e, eventualmente com escolas privadas. Ou seja, cabe à instituição formadora mapear instituições que podem acolher os/as estudantes-estagiários/as e ao/à professor/a responsável pela disciplina localizá-los/as nas respectivas vagas das instituições.

Na sequência da primeira ação, após os/as estudantes-estagiários/as iniciarem as atividades nas escolas-campo, tem início o acompanhamento *in loco* pelo/a professor/a da disciplina conforme cronograma previamente definido. Nesses encontros, são

² Cujo funcionamento está autorizado conforme Portaria MEC Nº 189, de 03/10/12.

discutidas questões observadas pelos/as envolvidos no processo, ou seja, os diálogos acontecem com os/as estudantes-estagiários/as, com os/as professores/as, pedagogos/as e diretores/as das escolas-campo e com os/as professores/as da disciplina de estágio na faculdade.

No que se refere à segunda ação direcionada à avaliação, são estabelecidos critérios e orientações, levando em conta a produção do relatório, que é analisado pelos/as professores/as da disciplina de estágio com devolutiva dialogada, e também as práticas desenvolvidas/vivenciadas pelos/as estudantes-estagiários/as que são analisadas pelos/as professores/as da escola-campo. Para essas práticas avaliativas, fazem-se necessários alguns suportes organizativos como roteiros, tabelas, fichas descritivas, itens a serem avaliados. Todos os materiais são apresentados e discutidos nas aulas que antecedem o início do estágio e compartilhados com os/as parceiros/as das escolas-campo.

Dentre os desdobramentos formativos das ações que decidimos compartilhar neste relato, destacamos especialmente, como resultados, que as contribuições à formação docente são potencializadas nos diálogos que fomentam discussões e análises críticas das vivências dos/as estudantes. Nesse sentido, compreendemos com Freire, (1996, p. 23) que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em interlocução com essa assertiva, apostamos nesses encontros dialógicos em que diferentes vozes, trajetórias e perspectivas estão em contato nesse intenso processo formativo (BAKHTIN, 2011).

Quanto ao acompanhamento *in loco*, observamos que o estágio possibilita uma aproximação ao contexto educativo, porém não pode garantir uma apropriação das práticas/teorias ali desencadeadas. Isso ocorre pelo fato de que os/as estudantes-estagiários/as têm limitações nessas experiências, seja em razão do tempo que equivale a um semestre e por isso fragmenta a visão do ano letivo em seu conjunto de atividades, seja por estar sob a observação e orientação de outros/as professores/as mais experientes, o que pode limitar algumas de suas possíveis iniciativas (PIMENTA, 2001).

Considerando o acompanhamento e a avaliação realizados na disciplina de estágio como possibilidades dialógicas, apostamos em uma sistemática de trabalho pautada em movimentos reflexivos que ocorrem principalmente durante o acompanhamento *in loco* e nos momentos das devolutivas dialogadas dos relatórios elaborados pelos/as estudantes-estagiários/as. Acreditamos que as análises e discussões sobre as vivências durante o estágio curricular reúnem importantes elementos no sentido de problematizar teorias e práticas a partir de diferentes olhares e perspectivas, sendo, portanto, promotoras de aprendizagens acerca da constituição da docência na educação básica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cnecp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 28 out. 2015.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. **Revista FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 69-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4967>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; Elda Alvarenga; Juliana Paoliello Sanches Lobos. A formação de professores e o estágio supervisionado: diálogos possíveis (no prelo).