

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E SUPERVISOR-ESTAGIÁRIO

PAIXÃO, Ezequiel de Jesus ¹
SILVA, Luana Patrícia Costa ²

Resumo: Os saberes referentes ao ensinar se atualizam a todo momento. Essas “atualizações” devem ser frequentemente incorporadas às práticas docentes, desde cursos de formação de base à formação continuada de professores, enriquecendo e potencializando as ações desses profissionais. Por meio de pesquisas bibliográficas, este resumo objetivou refletir acerca dos desafios e possibilidades no estágio supervisionado, a partir da relação universidade-escola e supervisor-estagiário. Evidenciamos os benefícios relacionados à inovação educacional e como ela demonstra-se útil para construir outras possibilidades ao tradicionalismo e às práticas obsoletas associadas ao ato de ensinar. Por fim, destacam-se que para alcançar tais objetivos, faz-se necessário contornar desafios referentes à relação entre estagiário e professor regente.

Palavras-chave: Renovação educacional; formação continuada; relação estagiário-professor regente.

1 INTRODUÇÃO

A prática educativa, devido ao seu caráter revisional, faz-se um processo em constante renovação. Através das pesquisas realizadas nos cursos de formação de professores, a universidade torna-se o campo onde essas atualizações são construídas e passadas a cada nova geração de formandos. No entanto, a fim de contemplar os profissionais da educação atuantes a mais tempo, medidas de formação continuada são previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) com o intuito de atualizar suas formações. Dentro desse contexto, o estágio supervisionado surge como uma peça-chave para estabelecer uma conexão prática e efetiva entre os saberes acadêmicos e a realidade pedagógica vivenciada nas escolas. Diante disso, temos como objetivo refletir

¹ Graduando em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista PIBID, Centro de Formação de Professores (CFP) - UFRB, zecapaixao@aluno.ufrb.edu.br

² Doutora em Educação, docente do Centro de Formação de Professores CFP/UFRB, Professora orientadora do PIBID, luanacosta@ufrb.edu.br

acerca dos desafios e possibilidades no estágio supervisionado, a partir da relação universidade-escola e supervisor-estagiário.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa se ampara em revisões bibliográficas de livros e artigos científicos voltados aos temas formação de professores, estágio e formação continuada. De início, procuramos fontes bibliográficas (livros e artigos) que abordassem exemplos de como a educação acadêmica se ressignifica e como essa ressignificação poderia chegar até os professores já atuantes. Após leituras minuciosas desses materiais, traçamos paralelos que permitem um “trânsito” entre os temas “inovação universitária” e “formação continuada de professores”, o que nos levou a uma nova pesquisa relacionada ao estágio e suas possibilidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação docente deve dialogar diretamente com as pautas e demandas mais atuais do contexto social onde é aplicada. Não à toa, a formação de professores, através de constantes pesquisas, adotam um viés revisional. Dessa forma, professores formados durante as últimas décadas possuem diferentes vieses em suas práticas educacionais. Em seu livro, Bidóia e Moraes (2020) abordam o tema inovação/renovação educacional. Esse termo, que ao decorrer das décadas sofre mudanças em seu significado, por fim, como observa as autoras, resume-se a si mesmo, ou seja, “ é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade , que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática.” Também se atribui a esse processo um caráter de continuidade, uma vez que se apoia em um conhecimento dado a fim de atualizá-lo. As autoras também lembram que essa inovação refere-se a uma solução de problemas ou ação necessariamente “boa”.

A inovação/renovação educacional pode ser compreendida ao observar os diversos modelos educacionais propostos e implementados no Brasil; a chegada dos jesuítas, passando pela educação tradicional, a educação escolanovista, a educação

tecnicista e a proposta de educação problematizadora denotam as diferentes e principais propostas educacionais de cada período. Cada um desses períodos, direta ou indiretamente, influenciam, geralmente através de críticas e contra propostas, uma proposta subsequente que impactam a formação de professores da atualidade e, provavelmente, da posteridade.

A universitarização dos cursos de formação de professores no Brasil é algo relativamente novo. Somente após a promulgação da LDB de 1996 é que se iniciaram as primeiras formações em licenciatura plena, o que potencializou a formação dos professores das diferentes áreas do saber com uma implementação de maior carga horária necessária à formação, como as dotou de conteúdos específicos de cada uma dessas áreas. Esse período marca o final dos cursos de magistério e propõe uma formação continuada para os professores formados nessa modalidade hoje considerada precária e obsoleta.

Novas práticas educacionais questionam e até sobrepõem antigos hábitos lidos como “tradicionalistas”. A memorização, avaliação centrada em testes, atos de violência, como o uso da palmatória, dentre tantos outros, quando não ressignificados foram banidos no processo de universalização do ensino. Paulo Freire é um ótimo exemplo de inovador educacional, grande crítico do modelo tradicionalista, Freire (1967; 1974; 1996) aponta caminhos para uma educação crítica e libertadora aos formadores e formandos da educação. Em suas obras percebe-se uma comum revolta com os modelos educacionais vigentes de seu tempo, a crítica e repúdio do autor frente a ações consideradas opressoras permitem que ele deseje “reformular” ou renovar as práticas educativas bastantes discutidas na atualidade dos cursos de formação de professores, o que dialoga com Bidóia e Morais (2020, p.126):

A palavra renovação nos remete a idéia de algo novo, contemporâneo, algo que abandona ao velho para dar início ao novo, podendo-se defender que as renovações resultam das inquietações de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestavam suas angústias em relação ao rumo tomado pela educação (Bidóia; Morais 2020, p.126).

A partir da proposta de renovação educacional, e como ela está intrinsecamente relacionada à formação docente, faz-se necessário que essa atualização alcance os profissionais já atuantes. No item III do Art. 63 da LDB 9394/96 lê-se que os institutos de educação superior devem oferecer programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. Uma importante ferramenta que os cursos de formação podem utilizar para esse processo é o estágio, seja ele obrigatório ou através de programas que possibilitem o contato da universidade com a escola, como é o caso do PIBID, que, segundo Pimenta e Lima (2018, p.132), em sua intencionalidade, oferece uma

[...] proposta de integração com a escola, no sentido de inserir o bolsista no cotidiano das instituições. Como programa que se propõe inovador, tem o potencial de mobilizar os docentes e os estudantes envolvidos na busca de melhorias nos espaços onde se localiza (Pimenta; Lima, 2018, p.132).

O estágio também configura um momento teórico, ao contrário do caráter única, e exclusivamente, prático que lhe é atribuído. Esse mesmo pensamento confere ao estágio uma validação pela supervisão. Cabe ao supervisor analisar e avaliar as práticas do estagiário. Tal ação coloca esse supervisor, que em boa parte das vezes também é o professor regente, em um cargo de superioridade, criando uma relação vertical e o afastando do que é desenvolvido pelo estagiário. Além disso, esse viés unicamente prático do estágio, cria a ilusão que a escola é o local onde o estagiário aplica alguns de seus conhecimentos prévios, e os sujeitos ali presentes são apenas espectadores ou alvos de uma intervenção. Assim, “o projeto de estágio, por sua vez, fica abreviado a um agregado de atividades técnicas e burocráticas, viagens, visitas, entre outros exemplos, sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar.” (Pimenta; Lima, 2018, p.152)

Assim sendo, é necessária uma mudança de paradigmas em relação a intencionalidade do estágio, para que haja uma maior integração de suas práticas com a escola. Uma prática identitária e não “algo fluído, etéreo, diletante, em que toda e qualquer atividade é válida.” (Pimenta; Lima, 2018, p.152). Tal mudança carrega o potencial de uma maior diálogo entre universidade e escola. Permitindo,

além de diversos outros benefícios, uma colaboração entre estagiário e professor regente, relação com grande potencial de propiciar uma formação continuada a esse profissional.

Barboza e Santana (2022, p. 511) classificam a formação continuada como “...atividades esporádicas que se apresentam em caráter de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento...”(Barboza; Santana, 2022, p.511), logo, os saberes constantemente ressignificados advindos da universidade tem a capacidade de colaborar com o aperfeiçoamento do profissional já atuante, uma vez que a formação continuada não se restringe a propostas e programas oferecidas pela escola, pois como complementa Barboza e Santana (2022, p.512) “toda e qualquer ação, seja ela coletiva ou individual, que ofereça melhora na qualidade do trabalho ofertado ao educando enquadra-se como formação permanente.”, fazendo do vínculo universidade-escola algo proveitoso a ambos.

Diversos são os benefícios da formação continuada, pois fortalece o caráter “vivo”, logo contínuo que deve ser o da formação de professores, como defendem diversos pensadores da educação (Candau, 1999; Freire, 1996; Libâneo, 2004; Nóvoa, 1992). Expresso nas ideias de Barbozza e Santana (2022, p.505) quando afirmam:

Parece que o ato de se formar para formar alguém é algo vivo, que precisa constantemente ser alimentado para não cair no tradicionalismo, na mesmice, valorizando sempre que possível as diferentes formas de conhecimento (Barbozza; Santana, 2022, p.505).

E, uma vez que uma grande parte dos professores formados a muito tempo não realizaram por conta própria algum curso de formação subsequente à graduação, esses profissionais acabam por depender de um acervo limitado práticas educacionais referentes ao momento que realizaram sua graduação. Repetindo e reciclando suas próprias práticas estáticas no tempo, contrárias ao caráter vivo da educação, pois a formação continuada, além de ser um dever legal (Art.13 da LDB9394/96) é essencialmente uma demanda da formação docente (Barboza; Santana, 2022, p.505). Reconhecendo essa importância de inovação/renovação educacional, os currículos dos cursos de licenciatura sofrem atualizações sempre

que se julga necessário pela classe docente. Tal ação denota a importância da constante atualização dos saberes necessários à prática educativa dos futuros formandos. A respeito dos profissionais atuantes, essa ação conjunta (universidade-estagiário-professor regente) é de grande valor, pois para se manter relevante, o professor atuante precisa estar atento às novas tecnologias de ensino, tal como as demandas e discussões político-sociais atuais (Barboza; Santana, 2022, p.511).

No entanto, para que esse cenário onde professor e estagiário possam desenvolver práticas colaborativas, fazem-se previamente necessárias medidas que contornam os problemas derivados da interação universidade-escola. Em relatórios de estagiários descritos por Pimenta e Lima em seu livro *Estágio e Docência* (2018), palavras como “pânico, impotência, falta de recursos materiais, indisciplina e violência” são relacionadas às experiências de estagiários. De contrapartida, Souza e Bernardes (2016, p.130) relatam depoimentos de professores acerca das ações dos estagiários, que as classificam como “desrespeitosas”, “donos do saber” e com uma visão “restrita, de que tudo é perfeito”. Como estratégia para melhorar essa relação, Pimenta e Lima (2018, p.156) sugerem “compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve”, assim como conhecer a vida e o trabalho dos professores através da escuta e construir um Projeto de Estágio Supervisionado baseado nas necessidades dos professores receptores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, as informações levantadas nesta pesquisa evidenciam que o estágio, seja ele um programa de iniciação a docência ou um componente obrigatório, são ferramentas potenciais à formação continuada do professor já atuante. Porém, esse processo se depara com os paradigmas que rodeiam esse momento de contato entre universidade e comunidade escolar, o que torna necessário uma ação conjunta entre as instituições proponentes e receptoras de estagiários. O processo de desconstruir esse cenário, tem o potencial de transmutar essa ação geralmente intervencional em uma ação interativa, onde universidade,

estagiário e professores regentes atuam juntos e atualizam seus conhecimentos e conservam o caráter de aprendizagem contínua da docência, na medida em que transformam em “estagiários” da prática pedagógica (Pimenta; Lima, 2018, p.175). Dessa forma tornando a prática do estágio em um exercício de formação capaz de beneficiar ambas instituições.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, R.; SANTANA, Z. A RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 8(6), p.503–518, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.51891/rease.v8i6.5820>

BIDÓIA, J. F.; MORAIS, A. "**RENOVAÇÃO EDUCACIONAL**: História, Movimentos e Ressignificação na Formação Continuada de Educadores e Educadoras 33." Humanização e educação integral refletindo sobre as rotas alternativas (2020).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S. **Estágio e Docência**. São Paulo. 1. ed em E-book, baseada na 8. ed. impressa. ePUB, 2018.

SOUZA, R. V.; BERNARDES, M. B. J. (2016). Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: Contribuições e desafios deste profissional. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 7, núm. 12, p. 119-134, 2016. Universidade Federal do Ceará.