



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES SUPERVISORES

DEGREE SUPERVISED ACADEMIC TRAINING IN THE PERSPECTIVE OF SUPERVISORS

LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN LA GRADUACION Y LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS SUPERVISORES

Camila Rinaldi Bisconsini

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil
Email: camibisconsini@gmail.com

Fabiane Castilho Teixeira

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: fabianecteixeira@gmail.com

Ana Luíza Barbosa Anversa

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: ana.beah@gmail.com

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Email: aaboliveira@uem.br

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar a perspectiva de um grupo de professores supervisores sobre o encaminhamento do estágio supervisionado em cursos de Licenciatura. Participaram da pesquisa seis professores supervisores de seis Licenciaturas que trabalham em um colégio de aplicação pedagógica do noroeste do Paraná. O instrumento foi um roteiro de entrevista semiestruturado. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, a partir de categorias de análise traçadas *a priori* de acordo com o objetivo do estudo. Os supervisores que recebem os estagiários na escola destacam fragilidades nos encaminhamentos do estágio supervisionado, especialmente no acompanhamento dos orientadores da universidade, além disso, não se sentem parte da formação inicial dos estagiários, pois assumem tarefas pontuais que não impulsionam a aproximação entre escola e universidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Ensino.

ABSTRACT

The aim of the research was to investigate the perspective of a group of supervisor teachers on the procedures of supervised internship in courses of undergraduate level. Six supervisors of six undergraduate degrees working in a pedagogical application college in the northwestern part of Paraná participated in the study. The instrument was a semi-structured interview script. Data treatment was carried out through content analysis, from categories of analysis traced a priori according to the objective of the study. The supervisors who receive the interns at the school point out weaknesses in the supervision of the internship, especially in the follow-up of the guidance of the University, in addition, do not feel part of the initial training of the interns, as they assume specific tasks that do not encourage the approach between school and University.

Keywords: Supervised Internship; Teacher Training; Education.



RESUMEN

El objetivo de la investigación fue investigar la posibilidad de seguimiento de una equipo de profesores en el enrutamiento de los cursos de formación de grado supervisadas. Los participantes fueron seis maestros supervisores de seis pregrado trabajar en un colegio de aplicación pedagógica del noroeste de Paraná. El instrumento era un guía de entrevista semiestructurada. Para el tratamiento de los datos recurrido a análisis de contenido, a partir de categorías de análisis trazadas a priori de acuerdo con el objetivo del estudio. Los supervisores que reciben los alumnos en las debilidades de relieve escolares en reenviado el entrenamiento supervisado, especialmente en el seguimiento de guiar a la Universidad, además, no se sienten parte de la formación inicial de los alumnos, para tareas de despegue que no impulsar el acercamiento entre la escuela y la Universidad.

Palabras clave: Formación Supervisada; La Formación del Profesorado; Enseñanza.

INTRODUÇÃO

A nova Resolução CNE/CP 02/2015 indica que ao longo da formação inicial de professores devem ser direcionadas 400 horas à Prática como Componente Curricular (PCC) e 400 horas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), de modo a oportunizar a aproximação entre a universidade e a escola e favorecer a formação e a atuação profissional.

O estágio supervisionado pode proporcionar aos licenciandos as primeiras experiências de contato com seu futuro campo de atuação, em especial com os momentos de sala de aula e as demandas do *ser professor*. Este momento da formação inicial possibilita o cumprimento de uma atividade teórico-prática e crítico-reflexiva, respaldada pelo conhecimento teórico e pela realidade de atuação, com vistas a articular as ações do ensino (ANDRADE; RESENDE, 2010). As atividades desenvolvidas ao longo do estágio se voltam para uma intensa ação interventiva, inserindo o acadêmico no contexto da realidade profissional e proporcionando o conhecimento sobre suas peculiaridades, por meio das fases de observação, participação e regência.

Para tanto, o processo de aprendizagem no campo real de atuação deve se dar de forma coletiva entre os sujeitos envolvidos - coordenador de estágio, professor orientador da universidade, professor supervisor (professor que recebe os estagiários nas escolas) e o estagiário - uma vez que desse modo se efetivará o desenvolvimento integrado das ações, o que

permite ao discente estruturar seus planos de aula, conviver e partilhar vivências com professores e alunos da Educação Básica e articular saberes dos âmbitos acadêmico e profissional. Pimenta e Lima (2004) destacam que todas as fases do estágio precisam ser vivenciadas e refletidas, uma vez que a compreensão da dinâmica do estágio possibilitará superar as dificuldades que podem surgir ao longo desse percurso.

Considerando os atores envolvidos com o estágio supervisionado, o professor supervisor se caracteriza como o agente que integra o processo formativo de futuros professores, já que seu acompanhamento junto aos discentes poderá auxiliá-los em possíveis empecilhos durante o estágio e nas decisões a serem tomadas frente à turma em situações postas. Além disso, é esse professor que deve criar ao longo das ações do estágio condições para que o estagiário desenvolva sua ação formativa, subsidiando reflexão e ação, diálogo e crítica, atuando como facilitadores na construção do ser docente (ANVERSA, 2017).

Maziero e Carvalho (2012) afirmam que o supervisor pode ser um observador na escola, participando das ações dos estagiários na turma. Gomes, Mesquita e Batista (2016) ressaltam que o professor supervisor é peça chave no processo de estágio, uma vez que ao atuar como facilitador viabiliza a plena participação dos estagiários, estimulando questionamentos, reflexões e ações provenientes da prática docente, gerando aprofundamento de conhecimentos, valores e objetivos profissionais.



Frente a isso, considerar as perspectivas dos professores supervisores, ou seja, seus entendimentos acerca do sentido da formação inicial e de como as propostas de estágio supervisionado são vistas, analisadas e efetivadas, coloca-se como elemento fulcral para a efetividade desse componente curricular. Essa condição amplia suas propostas formativas para além dos ditames normativos e deliberativos, nas quais, de acordo com Cunha (2010), a universidade é vista como instituição responsável pela formação teórica e a escola como espaço de aplicação prática.

Diferentes estudos abordam elementos do estágio supervisionado na formação de professores e/ou a perspectiva dos professores universitários, coordenadores de estágio e discentes na realidade de diversas licenciaturas, entre elas a Educação Física (ROSSO et al., 2010; FERNANDES; ALMEIDA JÚNIOR, 2013; MARTINY; SOUZA; GOMES-DASILVA, 2013; ZOTOVICI et al., 2013; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016), mas poucos retratam a perspectiva do professor que trabalha na escola e recebe os estagiários, em especial no que diz respeito a como esses agentes compreendem seu papel enquanto formadores ao longo das ações de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de estágio supervisionado.

Considerando a importância do supervisor como professor que partilhará sua rotina docente com o estagiário e viabilizará ações que levem o estagiário a se posicionar de forma central e autônoma ao longo do processo, questiona-se: Como o professor supervisor, que recebe os estagiários em suas aulas, percebe os encaminhamentos do estágio supervisionado no processo de formação inicial docente?

Diante do exposto, a pesquisa teve por objetivo investigar a perspectiva de um grupo de professores supervisores sobre o encaminhamento do estágio supervisionado em cursos de Licenciatura.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo descritiva (CERVO; BERVIAN, 2002), uma vez que propõe que os resultados revelem possibilidades de avanços nas ações do contexto analisado. Ainda, conforme os mesmos autores, a pesquisa qualitativa do tipo descritiva permite a observação, o registro e a análise dos fenômenos sem a oscilação de dados, além de intensificar a tarefa de formulação do problema na tentativa de constituir possíveis elucidações.

Um colégio de aplicação pedagógica (CAP) do noroeste do Paraná foi o campo pesquisado, porque recebe estagiários de todas as Licenciaturas da Universidade ao qual está integrado, e foi indicado por todos os coordenadores de estágio destes cursos como o principal espaço em que os discentes realizam suas vivências de ensino.

Participaram seis professores supervisores, um de cada área: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Pedagogia. Estas Licenciaturas foram elencadas, pois na Universidade da qual o CAP faz parte, estes são os cursos que exigem o desenvolvimento do ECS nos Ensinos Fundamental e Médio.

No que diz respeito ao perfil do grupo de professores, o entrevistado formado há mais tempo concluiu seu curso de graduação no ano de 1991 e finalizou sua especialização em 2004, enquanto o entrevistado que terminou seu curso de graduação mais recentemente o fez em 2005, além de concluir uma especialização em 2010. Quatro professores atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e dois atuam apenas no Ensino Fundamental.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, que segue o método científico e busca objetividade sem a influência do pesquisador ou de outros fatores que possam modificar a legítima fala do entrevistado (HAGUETTE, 1997). As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada professor supervisor e gravadas em áudio, com a autorização da direção da escola. Os entrevistadores foram os próprios pesquisadores. Todas as entrevistas foram realizadas no próprio



Colégio de Aplicação Pedagógica, espaço de trabalho dos professores, e gravadas somente em áudio, sendo em seguida transcritas e enviadas aos participantes a fim de que validassem o texto. O tempo total das entrevistas foi aproximadamente seis horas. Destaca-se que as respostas dos professores à entrevista semiestruturada foram categorizadas e agrupadas, sendo seguidas por um conjunto de números naturais com o número de professores que emitiram as respostas.

Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo proposta por Richardson (2011), que recomenda a análise, exploração e tratamento, inferência e interpretação dos dados por meio de temas ou análises temáticas. Deste modo, foram traçadas como temáticas à priori, cinco pontos, sendo: a) o planejamento das regências; b) as expectativas e o envolvimento dos professores supervisores; c) o estágio supervisionado e a formação do professor supervisor; d) a experiência das regências e o acompanhamento pelo supervisor; e) a carga horária do estágio supervisionado e os conteúdos mobilizados. A pesquisa teve a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), sob o Parecer n. 16876. Todos os professores supervisores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para os cursos de Licenciatura da Universidade em que o CAP está localizado, os professores supervisores são aqueles que têm por função acompanhar e supervisionar o acadêmico, no campo de estágio. Benites e colaboradores (2012) afirmam que o professor supervisor (para os autores, professor colaborador) agrega saberes e experiências docentes que precisam ser compartilhadas com os estagiários, de modo a enriquecer sua formação com a exposição da realidade profissional, especificamente no que se refere à Educação Básica.

Para isso, conforme afirma Mesquita (2016) é preciso romper com modelos de formação tradicionais que moldam os professores supervisores a padrões e objetivos generalistas

que não atendem às especificidades do profissional e do contexto de interventivo. Posto isso, os resultados e discussões subsequentes buscam refletir sobre como esse agente formador tem compreendido e analisado o estágio e suas ações nos momentos de orientação, acompanhamento e efetividade da proposta formativa do estágio supervisionado.

O planejamento das regências

O planejamento no contexto escolar diz respeito a uma ação docente orientada, que articula as práticas com os objetivos propostos para cada conteúdo ou ação interventiva, partindo dos objetivos apresentados no projeto pedagógico de cada escola. Freire (2002) aponta que o planejamento educacional deve responder às marcas e aos valores de uma determinada sociedade, interferindo no processo histórico e constituindo conhecimentos que resgatem os sentidos humano, científico e libertador do planejamento.

Ao analisar as questões pertinentes ao estágio supervisionado, quatro professores entendem que não participam efetivamente da elaboração do planejamento das regências junto aos discentes. Alguns professores afirmam indicar quais conteúdos devem ser trabalhados, mas não se envolvem no planejamento efetivo ao longo de todas as regências. Isto é representado pela fala de um dos professores: “Eu passo para os alunos o conteúdo que eles irão trabalhar. Eles fazem os planejamentos sozinhos”. Sendo assim, no que se refere ao item planejamento, percebe-se a falta de uma ação integrada e participativa do supervisor e do estagiário.

O acompanhamento do planejamento de aulas (regências) se coloca como um elemento fundamental para o trato com os conteúdos ao longo das aulas. De acordo com Batista (2014), a função do professor supervisor é conduzir o acadêmico ao longo do processo de estágio, incentivando que ele passe de uma posição periférica para uma mais interna, ativa e autônoma. Ao auxiliar o estagiário nas ações de planejamento, o professor supervisor encoraja o estagiário a refletir e aprender, facilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio



de saberes reflexivos provenientes de compartilhamento de aprendizagens, auxiliando na transformação de informação em conhecimento (DUBAR, 2012; SILVA; MESQUITA, 2016).

Um dos supervisores entende que auxilia os estagiários durante a hora-atividade na escola; dois deles já vinculam essa ajuda à correção dos planos de aula por e-mail; e outros dois, por sua vez, dão esse suporte apresentando os livros que podem ser utilizados durante o planejamento das regências. Deste modo, verifica-se que as ações estão mais direcionadas para questões burocráticas do que pedagógicas, carecendo de momentos que efetivem a reflexão dos acadêmicos, a aproximação de seus conhecimentos prévios e acadêmicos do campo de estágio e a troca de saberes entre estudantes e professores supervisores.

Uma das dificuldades na efetivação do planejamento e das trocas de aprendizagens no contexto escolar é relacionar os conhecimentos da formação inicial com as práticas pedagógicas da escola. Essa fragilidade pode ocorrer devido ao desconhecimento do estagiário em relação ao planejamento das aulas para a realidade da escola, por isso se faz necessário que durante todo o processo de formação inicial os discentes sejam apresentados a situações problemas para pensar sua ação a partir de três aspectos: os conteúdos a serem ensinados, os saberes a serem mobilizados e a ação de aprender/compartilhar saberes.

Durante a formação inicial é preciso trabalhar o planejamento e a sua importância na efetividade das ações, uma vez que sua ausência, em especial no desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado, pode gerar desconhecimento acerca das possibilidades locais da escola. Graça (2014) ressalta que a formação inicial de professores carece de ações que beneficiem a mobilização de saberes acadêmicos, profissionais e sociais, que se articulem no cotidiano real de ação para resolução de problemas. Essa articulação poderia ser fomentada a partir de uma ação mais efetiva dos professores supervisores no planejamento das ações.

Frente a isso, é indispensável a ação colaborativa entre o supervisor e o estagiário, de modo que ambos assumam uma postura de compromisso e preparação pedagógica durante a atuação na escola, para que dessa forma seja possível pensar o planejamento coletivamente, somando a visão do professor com experiência em sala de aula e a expectativa de aprendizagem do acadêmico diante da nova rotina.

As expectativas e o envolvimento dos professores supervisores

Sobre as expectativas dos supervisores em relação aos trabalhos dos estagiários, de acordo com todos os entrevistados, espera-se que esses discentes mantenham uma postura responsável durante as vivências. Além disso, três supervisores destacaram o domínio de conteúdo como uma exigência e outros três enfatizaram a indispensabilidade do controle de turma. Estas expectativas são compatíveis ao que Souza e colaboradores (2012) destacam como aspectos imprescindíveis à ação docente: a) domínio do conteúdo a ser ensinado; b) o conhecimento de diversificadas maneiras de ensinar; c) a gerência adequada de uma sala de aula; d) a compreensão da realidade dos alunos; e) saber analisar a complexidade que envolve o cotidiano escolar, não desconsiderando questões de ordem política e econômica, bem como os avanços tecnológicos. Desse modo, os elementos que caracterizam as práticas de sucesso dos professores estão diretamente relacionados ao seu cotidiano (MACHADO; SANTOS, 2015).

Ao averiguar a participação do professor supervisor no estágio, foi possível evidenciar que quatro deles atribuem o seu envolvimento com esse processo à fase de observação, que segundo eles é um momento fundamental do estágio, uma vez que o estagiário visualizará as maneiras de trabalhar com os conteúdos e interagir com a turma.

Como mencionado anteriormente, o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura é dividido em três períodos: observação, participação e regência. A fase de observação, com base em Silva (2004), possibilita a aprendizagem de características próprias do



papel de professor e das condições gerais da escola, já que o discente passa algumas horas observando a dinâmica do professor supervisor em sala de aula, o modo de ele se relacionar com os alunos e com a indisciplina em sala, sua forma de abordar conteúdos e o nível de exigência para com a turma, além de ser o momento em que os discentes começam a conhecer a turma e suas particularidades.

Os professores supervisores entrevistados entendem que essa é a oportunidade de contribuir significativamente para a formação inicial, pois os estagiários observam as ações cotidianas de um professor na Educação Básica e sua forma de desenvolver as aulas de acordo com cada conteúdo e a turma na qual se encontra. Esses professores esperam que, a partir das observações, os discentes possam ter exemplos a serem utilizados em suas futuras aulas, tanto como estagiários quanto como professores depois de formados.

Entretanto, sabe-se que a observação, mesmo sendo um momento importante para o bom desenvolvimento do estágio, é uma fase de pouca interação entre professor supervisor e estagiário, e essa interação se coloca como um momento enriquecedor, uma vez que ambos podem se beneficiar de novos conhecimentos relacionados à sua área, inclusive pela retomada de antigos conceitos que estavam esquecidos ou desatualizados em relação ao corpo de conhecimento da disciplina. Alves, Queirós e Batista (2014) destacam que as interações estabelecidas entre o professor supervisor e os estagiários ao longo do processo se refletem na confiança demonstrada pelos mesmos durante as atividades propostas e na resolução de situações problema.

O estágio supervisionado e a formação do professor supervisor

Do grupo entrevistado, quatro supervisores entendem que o estágio contribui para sua formação permanente, já que os estagiários podem apresentar novas formas de trabalho com os conteúdos, bem como, estudos atuais em relação à sua área. Além disso, os estagiários podem contribuir sobremaneira para a atuação

dos professores em sala de aula, já que são mediadores em potencial dos saberes articulados na universidade e dos saberes vinculados ao dia a dia da escola, ou seja, podem levar as discussões da graduação às problemáticas evidenciadas nas vivências escolares.

Os professores pesquisados destacaram o fato de os estagiários apresentarem novos meios de trabalho com os conteúdos, pois opções didáticas diversificadas podem ser utilizadas em outros momentos pelos próprios professores supervisores. Cunha (2010, p. 42), ressalta que “todo o docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais”.

Dessa forma, destacamos a importância dessa troca de saberes entre professor supervisor da escola e professor em formação (estagiário). Como afirmam Moletta e colaboradores (2012), o estágio supervisionado pode proporcionar a ampliação do conhecimento teórico e prático, o que ocorre não somente para os discentes, mas também para os professores atuantes na Educação Básica.

A experiência das regências e o acompanhamento pelo supervisor

Os supervisores foram questionados sobre aspectos que dizem respeito à rotina do estágio supervisionado e que estão vinculados à preparação e ao desenvolvimento das regências. Essa etapa poderia envolver o planejamento, a correção dos planos de aula, o acompanhamento das regências, o *feedback* após cada aula, as dúvidas sobre as especificidades de cada turma, a avaliação dos estagiários em relação às estratégias de ensino adotadas, entre outros aspectos que o supervisor considerasse pertinentes ao longo das aulas.

No que diz respeito ao acompanhamento das regências, cinco supervisores afirmaram participar durante toda a aula com os discentes. Em contraponto, um professor declarou participar das aulas com os estagiários apenas quando há necessidade de apoio, por exemplo, com a indisciplina da turma.



Estes resultados apontam que o aspecto acompanhamento das regências é contemplado na realidade do Colégio pesquisado. Como afirmam Ayoub e Prado (2012), ao estar presente com seu futuro companheiro de profissão, quando este se encontra no processo formativo, o professor pode ajudar a criar novas oportunidades de exercitar determinadas capacidades que são importantes não só para o ensino, mas também para o convívio na escola. Além disso, Toassi, Davoglio e Lemos (2012) destacam que, por meio de um processo de supervisão efetivo, torna-se possível problematizar as experiências vividas, facilitando o processo de aprendizado significativo.

O acompanhamento das regências se apresenta de forma satisfatória, no entanto, sem avanços, uma vez que se resume ao espaço da aula e não se estende para outros momentos e ações reflexivas mais efetivas. Em sala de aula e na formação inicial as possibilidades dessas reflexões são limitadas e, de certa forma, distantes das realidades vivenciadas. O estágio pode ser rico e desafiador ao mesmo tempo, mas para isso as intervenções e reflexões do professor supervisor são fundamentais no decorrer das ações, o que contribuiria para enriquecer o desenrolar pedagógico do processo.

Ao serem questionados sobre sua participação na avaliação das regências, todos os professores entrevistados afirmaram realizar essa tarefa analisando os aspectos pedagógicos da aula (desenvoltura diante da turma e trato com os conteúdos). Destes, dois ainda citaram que, além dos aspectos pedagógicos, também avaliam os aspectos burocráticos da aula (pontualidade, frequência do estagiário e documentações do estágio). Sendo assim, temos que o aspecto processo avaliativo é contemplado, entretanto, de forma frágil, já que não há solidez na organização deste processo pelas instituições que deveriam pensar em estratégias para acompanhar o andamento das ações - universidade e escola.

Vale destacar que nem sempre os critérios de avaliação do estágio supervisionado são bem definidos, demonstrando falta de planejamento, já que neste, pode haver um momento de verificar se os objetivos almejados foram alcançados e se as metodologias adotadas

auxiliaram nessa tarefa. De acordo com Caires e Almeida (2000), existem cenários em que os critérios de avaliação não são claros nem para os discentes nem para os responsáveis pela avaliação. Os mesmos autores ainda acrescentam que, por vezes, a avaliação do estágio é limitada à aprovação ou reprovação, sem maiores esclarecimentos sobre os itens que compuseram essa definição. Este tipo de procedimento sem a devida valorização pedagógica fragiliza o seu papel no processo como um todo.

A carga horária do estágio supervisionado e os conteúdos mobilizados

Os professores também foram interrogados sobre a carga horária do estágio supervisionado (2 horas de observação, 15 horas de participação e 40 horas de regência). Quatro supervisores consideram alta a carga horária destinada a esse processo. Um dos entrevistados, por exemplo, afirma: “A pessoa está aqui para botar em prática o que ele aprendeu ali, e se bem orientado, lá com três ou quatro regências ele já adquire uma experiência razoável. Não precisa estar em várias aulas”. Com opinião divergente, um professor afirmou que a carga horária destinada ao estágio é baixa, indicando que o número de regências deveria ser maior para enriquecer as experiências dos estagiários em seu futuro campo de atuação; e outro professor ainda declarou que a carga horária é suficiente, demonstrando que se sente satisfeito. Destaca-se que a perspectiva dos supervisores pode variar de acordo com as vivências de cada um durante o processo, no que diz respeito à postura dos estagiários em suas turmas ou ao desenvolvimento do estágio como um todo.

Consideramos que a carga horária a ser cumprida no estágio não pode ser pensada como um dever a ser finalizado, já que supervisor e estagiário podem partilhar da compreensão de que as vivências na escola são extremamente ricas em suas relações, e que “viver” esse cotidiano pode minimizar as aflições e expectativas do acadêmico sobre a sua futura atuação. Para Fajardo, Minayo e Moreira (2010), é preciso formar e promover professores



resilientes, capazes de reverter situações adversas, para tanto é preciso investir no professor e na sua formação, o que poderá refletir positivamente em uma atuação profissional dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa.

Buscou-se também, responder se os supervisores percebiam que os estagiários se utilizavam dos conteúdos da graduação durante as regências, de modo a potencializar as ações. Os resultados da pesquisa demonstram que tal aspecto não foi entendido como positivo, para o estágio, nos cursos investigados.

No grupo de professores supervisores, quatro deles indicam que os estagiários não demonstram utilizar, em suas regências, os saberes discutidos na graduação ou provenientes de suas experiências prévias. Os achados da pesquisa demonstram que, apesar de os estagiários apresentarem aos professores supervisores novas opções didáticas para o trabalho com os conteúdos, demonstram fragilidades neste quesito, sobretudo na fase de regência das aulas. Diferentemente desta posição, dois supervisores entenderem que o estagiário retoma saberes de seu curso de Licenciatura durante o desenvolvimento de suas aulas, sendo que um deles afirmou: “[...] eu acho que o estagiário de agora, ele vem com mais conhecimento teórico”.

Os dados indicam que, na perspectiva dos supervisores, os estagiários não se sentem preparados para valer-se dos saberes trabalhados em seus cursos de formação inicial durante as regências, reforçando o distanciamento entre a universidade e as escolas no processo formativo e a necessidade das ações do estágio serem desenvolvidas sob direcionamentos de questões problemáticas, em que professor supervisor e estagiário discutam juntos as possíveis soluções.

Sobre este ponto, Soares (2014) ressalta que aproximar a universidade das escolas de Educação Básica é meta fundamental para a ação pública em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, e acrescenta que articular a formação inicial docente e a prática profissional contribuirá para fortalecer e qualificar a Educação Básica, a graduação e a pós-graduação. Cabe destacar que, uma das

necessidades imperiosas na formação da docência é a presença em sala de aula, bem como a prática e o exercício da docência. Esses aspectos se colocam como determinantes na formação do futuro professor (ALMEIDA JUNIOR, 2013).

Deste modo, Dubar (2012) aponta que o estágio pode ser um componente curricular encarregado de transmitir os saberes do professor supervisor para o estudante estagiário por meio de situações-problemas que possibilitem ao profissional em formação ligar os conhecimentos teóricos às situações enfrentadas, articulando o que é visto em sala de aula com a realidade escolar.

Nesse sentido, de acordo com Fernandes e Almeida Júnior (2013), cria-se certa tensão entre o que se aprende na universidade e o que é exigido na prática diária da sala de aula. Para complementar, Zaidan (2010, p. 200) afirma que os grandes desafios percebidos na formação inicial docente incluem a própria referência da prática do professor, em função de sua complexidade e contradições nas visões sobre a rotina profissional, no que se refere ao que se expõe na universidade e o que se pratica na escola. Assim, a relação entre supervisor e estagiário demanda diversos equacionamentos.

Esse distanciamento entre os saberes profissionais e a prática educativa se confirma ao questionar os supervisores sobre o domínio dos conteúdos propostos pelos estagiários nas regências, sendo possível observar que esse aspecto, apesar de contemplado, não apresenta avanços no que se refere às ações do estágio. Quatro supervisores demonstraram estar certos de que os estagiários possuem domínio dos conteúdos ensinados durante suas regências. Por outro lado, dois supervisores destacaram estar convencidos de que os estagiários não têm domínio dos conteúdos trabalhados.

Essa relação se apresenta complexa, pois o que se espera é que a graduação ofereça subsídios para a prática docente, de modo a aproximar os saberes articulados no ensino superior com as necessidades concretas da escola e dos conteúdos abordados em sala de aula, mas o que se tem é uma deficiência na articulação entre conteúdos curriculares, conhecimentos



prévios nas demandas do campo interventivo, enfrentado um processo de destruição da capacidade criadora e centrada na exterioridade do sujeito, pautando-se apenas em conhecimentos instrumentais para otimizar resultados, colocando a ação de trabalho apenas como resolução de problemas e desprovendo-se da mobilização de saberes (SILVA, 2003; DUBAR, 2012).

Essa articulação entre os saberes dos estagiários e as ações no campo interventivo, se dará a partir de uma atuação coletiva com professor, considerando que o ensino não se dá de forma individual, e a tarefa da escola é um trabalho concretizado a partir da soma das ações dos sujeitos envolvidos e das práticas institucionais situadas em um contexto cultural e social (PIMENTA; LIMA, 2004).

No entanto, o que se percebe é que as atividades do estágio por vezes se colocam mais como exigências a serem cumpridas do que ações propulsoras da formação acadêmica no que tange à Licenciatura. Há aspectos positivos apresentados, como o acompanhamento dos discentes em sala de aula e o domínio do conteúdo proposto, entretanto, há outros que poderiam ser repensados na realidade investigada, como a compreensão acerca da carga horária e a articulação do que se discute na formação inicial com a realidade escolar. Assim, destaca-se que uma das problemáticas do ECS é a atenção maior aos aspectos burocráticos em relação aos aspectos pedagógicos. Isso acaba fragilizando a ação pedagógica, pois discussões profícuas que poderiam enriquecer sobremaneira a prática pedagógica do professor são pouco contempladas. Isso demonstra que há uma linha tênue entre o entendimento das ações como processo burocrático e processo pedagógico, ou, a relação entre a preocupação com o que se deve cumprir, e como é possível efetivar o compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa foi possível investigar como se dá o estágio supervisionado em diferentes cursos de Licenciatura na perspectiva de

professores supervisores que atuam em um Colégio de Aplicação Pedagógica. Apesar de não ser o objetivo da pesquisa, percebeu-se que os desafios encontrados são semelhantes em todos os cursos participantes (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, História e Pedagogia).

A relação entre o professor supervisor e o estagiário é frágil, já que se encontra um distanciamento entre estes atores do processo ao longo do estágio, dificultando o processo de trocas de experiências e facilitação da aprendizagem em campo de estágio, o que caracteriza a falta de comunicação permanente entre a universidade e as escolas nos cursos de formação de professores investigados sobre os reais propósitos do estágio supervisionado e o papel de cada um ao longo do processo.

Essa fragilidade na relação entre as duas instituições provoca: a) raros momentos de participação do supervisor no planejamento das aulas junto aos discentes; b) falta de oportunidade do supervisor partilhar seus anseios e embates frente às ações pedagógicas propostas no cotidiano das ações; c) desarticulação entre as ações de supervisores (escola) e orientadores (universidade) quanto ao planejamento das regências e acompanhamento do estagiário; d) pouca relação entre os saberes mobilizados no curso de formação inicial e os saberes relacionados à prática pedagógica diária na escola; e) os professores supervisores não se sentem agentes ativos do processo de formação inicial dos estagiários. Tais resultados nos indicam que os problemas que sempre são apresentados em relação ao estágio da Educação Física, também são comuns em outras áreas, o que referenda a necessidade de olhares mais atenciosos com o desenvolvimento do estágio no processo da formação inicial do Licenciado.

Espera-se que novas pesquisas abordem a relação entre a universidade e a escola em ações da formação inicial de professores, como o estágio supervisionado, e criem espaços de discussão para professores de ambos os espaços de formação. Pesquisas que caminham nesse sentido podem contribuir sobremaneira para (re) pensar práticas de cursos de Licenciatura, como a organização do estágio supervisionado, e



favorecer as ações dos professores que atuam nas escolas de Educação Básica, inclusive quando

recebem estagiários em seu espaço de atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em revista**, v. 29, n. 2, p. 43-64, jun., 2013.

ALVES, Margarida; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. Os procesos de agenciamento e de estrutura no contexto do estágio profissional: a voz dos estudantes estagiários. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. (Orgs.). **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**. Porto, Portugal: U.PORTO, 2014.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./ dez., 2010.

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa. **Estágio curricular e a constituição da identidade profissional do bacharel em educação física**. 168f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: abordagens interdisciplinares. In: **Anais II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BATISTA, Paula. O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. (Orgs.). **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**. Porto, Portugal: U.PORTO, 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni e colaboradores. Qual é o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? In: **Anais II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 347-359, 2016.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, e2702, 2016.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

CAIRES, Suzana; ALMEIDA, Leandro da Silva. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 2, p. 219-241, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 5. ed. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela e colaboradores (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

CUNHA, António Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em revista**, v. 11, n. 2, p. 41-52, jul./dez., 2010.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 761-773, 2010.

FERNANDES, Amanda Paula; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares. Aprendizagens no estágio supervisionado: produzindo novas formas e sentidos para os registros. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 12, n. 1, p. 53-64, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAÇA, Amândio. A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In: BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. (Orgs.). **O estágio profissional da (re) construção da identidade profissional em educação física**. Porto, Portugal: U.PORTO, 2014.

GOMES, Rúben; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula. O valor das comunidades de prática na formação de treinadores: da aprendizagem individual à colaborativa. In: MESQUITA, Isabel e colaboradores (Orgs.). **Investigação na formação de treinadores**: identidade profissional e aprendizagem. Porto, Portugal: U.PORTO, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



MACHADO, Laêda Bezerra; SANTOS, Jaqueline Andréa. Lira Cordeiro. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 89, p. 843-868, 2015.

MARTINY, Luis; SOUZA, Irani.; GOMES-DA-SILVA, Pierre. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?”: o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, ano XXV, n. 40, p. 51–66, 2013.

MAZIERO, Andreza da Rosa; CARVALHO, Dalmo Gomes de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta scientiae**, v. 14, n. 1, p. 63-75, 2012.

MESQUITA, Isabel (Org.). **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Porto, Portugal: Sersilito-Empresa Gráfica Ltda., 2016.

MOLETTA, Andréia Fernanda e colaboradores. Estágio curricular supervisionado I: contribuições acadêmicas dos estudantes do curso de licenciatura em educação física. In: **Anais II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROSSO, Ademir José e colaboradores. Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 821-841, 2010.

SILVA, Ana Maria Costa e. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra, Portugal: Quarteto, 2003.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional - indivíduo ou professor da categoria? **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 3, n. 3, p. 77-88, 2004.

SILVA, Luciana de Martin; MESQUITA, Isabel. A aprendizagem do treinador: um processo de aquisição, participação e transformação. In: MESQUITA, Isabel (Org.). **Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem**. Porto, Portugal: Sersilito-Empresa Gráfica Ltda., 2016.

SOARES, Ademilson de Souza. A formação do professor da educação básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 83, p. 443-464, 2014.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de e colaboradores. A escrita de diários na formação docente. **Educação em revista**, v. 28, n. 1, p.181-210, mar., 2012.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.



TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti; DAVOGLIO, Rosane Silvia; LEMOS, Vânia Maria Aita de. Integração ensino-serviço-comunidade: o estágio na atenção básica da graduação em odontologia. **Educação em revista**, v. 28, n. 4, p. 223-242, dez., 2012.

Z Aidan, Samira. O caso do ensino e da formação do/a professor/a que ensina matemática. In: **Anais XV Encontro de Didática e Prática de Ensino / Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: currículo, ensino**. Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG: 2010.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida e colaboradores. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, abr./jun., 2013.

Dados do autor:

Email: camibisconsini@gmail.com

Endereço: Rua Monsenhor Kimura, 323, Vila Cleopatra, Maringá, PR, CEP 87010-450, Brasil.

Recebido em: 09/11/2018

Aprovado em: 03/04/2019

Como citar este artigo:

BISCONSINI, Camila Rinaldi e colaboradores. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 01, p. 75-87, jan./abr., 2019.